Arbeitsgemeinschaft
Jugendliteratur und Medien der GEW

// Materialienheft Nr. 56 //

Von Bücherfressern und verfressenen Büchern

Fiktives Erzählen über Bücher und das Lesen

Materialheft der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien
Erarbeitet von der AJuM Sachsen-Anhalt

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

Impressum:
Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW (AJuM)
Materialheft Nr. 56, Dezember 2016
Redaktion: Dr. Alexandra Ritter (AJuM Landesstelle Sachsen-Anhalt), Dr. Thomas Bitterlich
ISSN 0930-7877
© 2016, Frankfurt
Bezug: wolfgang.antritter@ajum.de gegen Unkostenbeitrag und Portokosten
oder PDF-Download:
http://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/die-ajum/

V.i.S.d.P: Wolfgang Antritter, H.-Sonnet-Str. 10, 75181 Pforzheim, für die AJuM

WirmachenDruck.de
Sie sparen, wir drucken!

Inhalt

0 VORWORT 4

1 Bücher über Bücher – mit didaktischen Impulsen 6

1.1 Fiktionalität bewusst wahrnehmen 7
1.2 In Bibliotheken und Buchläden 11
1.3 Bücherfresser 14
1.4 Fressende Bücher 19
1.5 In Bücher hineingehen 24
1.6 Sich selbst als Figur im Buch wahrnehmen 29

2 Wahres Lesen in unwirklichen Büchern 33

3 Weitere Literaturempfehlungen 45

3.1 Die besprochenen Bücher im Überblick 45
3.2 Weitere Bücher zum Thema Bücher und Lesen 45
3.3 Weitere Bücher zum Thema Fiktion und Metafiktion 46

4 Die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien 47

Vorwort

// Zur Entstehung und zum Anliegen dieses Matieralheftes //

Dass Bücher fesseln, abstoßen oder auch zum Lachen bringen können, ist allgemein bekannt. Dass es jedoch auch Bücher geben soll, die beißen und ganze Hunde verschlingen, mutet dann doch ziemlich unwirklich an. Vielleicht lag es daran, dass das Interesse am Thema des ersten Fachtages der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien in Sachsen-Anhalt so groß war. 25 Interessierte trafen sich am 20. Februar 2016 in den Franckeschen Stiftungen in Halle zu einem Workshop, der das Verhältnis von Fiktionalität und Faktualität in der Literatur am Beispiel ausgewählter Bilderbücher in den Blick nahm. Die TeilnehmerInnen waren LehrerInnen, Studierende des Instituts, LiteraturwissenschaftlerInnen und LiteraturpädagogInnen aus Mitteldeutschland.

Den Hauptvortrag als Einführung ins Thema hielt Dr. Thomas Bitterlich von der Universität Leipzig, der gemeinsam mit der Landesstellenleiterin Dr. Alexandra Ritter von der MLU die Leitung der Tagung übernommen hatte.

Mehr Infos unter:
www.ajum.de

Es wurden Bilderbücher erkundet, die sich auf zum Teil sehr ungewöhnlichen Wegen mit Büchern und dem Thema „Lesen“ im Buch annäherten. Da gab es leserfressende Bücher, Bücher im Buch, Wege durch die Bücher, sogar ganze Bibliotheken zwischen den Buchdeckeln und schließlich auch seltsame Wesen, die mitunter die Grenzen von Realität und Erzählung fadenscheinig werden ließen. Im letzten Teil wurden dann gemeinsam Möglichkeiten erkundet und diskutiert, das Thema Fiktionalität didaktisch-methodisch so aufzubereiten, dass es bereits jüngeren Kindern auf angemessene Weise zugänglich gemacht werden kann. Denn die Gemachtheit und Künstlichkeit eines Buches zu verstehen, und mit eben dieser anderen Ebene der Darstellung in Abgrenzung zur wahrnehmbaren Wirklichkeit umzugehen, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, an kulturellen Gütern und entsprechenden Textangeboten teilhaben zu können.

Im vorliegenden Materialheft sollen sowohl die Überlegungen aus dem Workshop (Kapitel 1) als auch die theoretische Fundierung mit dem Einführungsvortrag (Kapitel 2) zur intensiven Beschäftigung mit diesem spannenden Thema anregen. Kapitel 1 stellt einzelne Bücher anhand von eigenen Analysen und Rezensionen aus der AJuM-Datenbank vor. Begleitet werden sie von didaktisch-methodischen Impulsen zur Thematisierung der Bücher im schulischen und außerschulischen Kontext. Sie sollen als Anregung und als Anlass zur weiteren Auseinandersetzung mit diesem vielseitigen Thema dienen.

Viel Spaß damit!

Dr. Alexandra Ritter und Dr. Thomas Bitterlich

Bücher über Bücher – mit didaktischen Impulsen

Fiktionalität bewusst wahrnehmen

// Kindern das Thema „Fiktionalität“ erfahrbar machen //

Besonders Bilderbücher schreiben oder zeichnen sich selbst gern in ihre eigene Geschichte. Darüber hinaus findet man in den unterschiedlichsten Büchern häufig Elemente, die auf den fiktiven Charakter des Werkes verweisen bzw. auch metafiktional die eigene Fiktionalität und Gemachtheit explizit thematisieren und reflektieren. Einige dieser Bücher wurden für die Diskussion in den Workshopgruppen ausgewählt, um daran die Frage zu diskutieren:
Wie kann man mit diesen Büchern produktiv am Thema Fiktionalität mit Kindern arbeiten?

Teilkompetenz: Mit Fiktionalität bewusst umgehen

„Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ ist eine wichtige Teilkompetenz, die im Rahmen des literarischen Lernens, also des vertiefenden Auseinandersetzens mit literarischen Texten, eine Rolle spielt (vgl. Spinner 2006). Dabei verweist Fiktionalität nicht unbedingt auf eine außertextliche Wirklichkeit, sondern auf ein eigenes Bezugssystem, das der Text schafft. In welchem Verhältnis stehen aber real-fiktive und fantastisch-fiktive Aussagen zueinander? Welche Rolle spielt dabei die Symbolik?
Das Verhältnis von Realität und Fiktion wird noch einmal ausführlich in Kapitel 2 von Thomas Bitterlich erörtert. Es ist aber festzustellen, dass vor allem das genaue Wahrnehmen von Fiktionalität und die Vorstellungsbildung ein wichtiges Fundament darstellen, um mit Fiktionalität bewusst umzugehen. Auch andere Aspekte des literarischen Lernens spielen mit hinein, wie z. B. die „Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“ oder auch die metaphorische Struktur literarischer Elemente zu entschlüsseln. Insofern ist mit dem bewussten Umgang mit Fiktionalität eher eine Oberkategorie gemeint, die sich in verschiedene Teilkompetenzbereiche untergliedern lässt (vgl. Spinner 2015, S. 191).

Das Spiel von Realität und Fiktion im Bilderbuch „Schnipselgestrüpp“

Anschaulich kann das Bilderbuch „Schnipselgestrüpp“ (2010) von Julia Friese und Christan Duda die Anforderungen an den Betrachter bezüglich des Aspekts „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ vor Augen führen. Das Buch erzählt die Geschichte eines Jungen. Zunächst werden seine Eltern vorgestellt: „Mutter sagt nichts. Vater schweigt. Der Fernseher plappert. Wenn der Fernseher mal nicht lärmt, ist es still. Hin und wieder scheppert Mutter in der Küche und nachmittags klingelt es an der Tür. ‚Der Junge ist da‘, sagt Mutter. ‚Schule ist aus‘, sagt Vater. ‚Klapp‘ macht die Tür und dann ist der Junge in seinem Zimmer. Die Eltern sitzen vorm Fernseher. Sie sind stumm. Der Apparat plappert. Im Zimmer des Jungen liegen Zeitungen auf dem Boden. ‚Das ist praktischer‘, sagt Vater. Es ist ein Teppich aus Papier. ‚Der kostet nichts.‘ Mutter holt die Zeitungen aus dem Mülleimer im Hof. Der Junge nimmt die Schere. Schnipp. Er liebt Fotos und liest die Zeilen unterm Foto. Die Welt ist voller Abenteuer.“ (Friese/Duda 2010, o.S.)
Während im weiteren Textverlauf nüchtern festgestellt wird, dass die Eltern kein Geld haben, die Kleidung vom Amt kommt und kein Urlaub in Aussicht ist, erzählen auch die Bilder von der materiellen und sozialen Armut, die bereits im Text angedeutet wird. Im Bild wird ebenfalls nüchtern erzählt, mit wenig Details und großen tristen Flächen in Beige und Grün, die die Armut und auch die Eintönigkeit des Lebens in dieser Familie beschreiben. Der Junge selbst bleibt ohne Namen, dennoch zeigen sich bereits seine Sehnsüchte nach einem besseren Leben. Dieses schafft er sich mithilfe der Zeitungen. Er beginnt Bilder auszuschneiden und seine Wand zu bekleben. Dort wird das Unmögliche möglich – wenigstens in seiner Fantasie – und auch Aggressionen dürfen gezeigt werden. Der Riesenfisch, der alles auffrisst und das eingestürzte Mietshaus. Doch dann kommt die Mutter wie ein Orkan und fegt die Bilder von der Wand. Sie bringt sie zum Mülleimer und holt gleich neue Zeitungen. Darin findet der Junge nun etwas, das ihn fasziniert – eine Gottesanbeterin. Diese wird nun zunächst im Bild zum Ausgangpunkt seines Spiels. Er verwandelt sich in eine Gottesanbeterin und schafft sich einen Ort, wo er als Gottesanbeterin leben kann. War bisher der Text stets realistisch ausgerichtet, wird das Buch hier – vorrangig durch die Bilder – in ein fantastisches Milieu gesetzt. Doch das fantastievolle Spiel wird unterbrochen, als der Vater ins Zimmer kommt. Der Junge erklärt, dass er ein Insekt sei. Quatsch, meint der Vater. Doch der Junge bleibt dabei. „Es funktioniert, weil ich es will. Ich bin eine Gottesanbeterin ohne Wenn und Aber. Ohne Wenn und Aber kann man alles.“ Der Vater versteht das nicht und geht aus dem Zimmer. Plötzlich fühlt sich der Junge allein in seiner Fantasiewelt, allein unter all den wilden Tieren. Was soll er tun, wenn es dunkel wird? Er bekommt Angst. Da kommt der Vater wieder ins Zimmer und geht in die Hocke. Der Junge fragt: „Was machst du?“ Da hört man ein dunkles „Quaaak“ „Gottesanbeterin und Frosch lauern im Unterholz und warten,

warten geduldig. Im Wohnzimmer plappert der Fernseher, irgendwo kichern zwei, und Mutter schlägt Wurzeln …
Interessant setzt das Buch den Übergang von der Realfiktion in die fantastische Fiktion um, indem sprachlich kaum markiert, vor allem durch das Bild die fantastische Ebene durch die imaginierte Pflanzenwelt, die nach und nach wächst, aufgezeigt wird. So passiert der Übergang von der Rahmenhandlung zur Binnenfiktion fast unmerklich. Um diese Stelle deuten zu können, ist vor allem Weltwissen nötig. Abgrenzend kann man als Leser entscheiden, welche Dinge in der Realität und welche nur in der Literatur möglich sind. Mit Hilfe des Buches entsteht zunächst eine Irritation, wie sie auch bei den in diesem Heft vorgestellten Büchern häufig zu finden ist. Ausgehend davon kann z. B. im Gespräch das Wissen über Fiktionalität erweitert werden.

Gespräche über „Schnipselgestrüpp“

Bei einer Bilderbucherkundung haben Kinder einer dritten Grundschulklasse u. A. nach der Betrachtung des Bilderbuchs mit einem Partner folgende Beobachtungen formuliert. Zur Wandlung des Jungen in ein Insekt stellen sie fest:

Pascal: Und dann haben wir noch was, was ganz komisch ist: Wir finden komisch, dass er ein Tier wird.
Eva: Es steht ja nicht da, warum er das wird. Weil da sieht man einfach, dass er das wird, er zieht sich ja nicht um.
(leise dazu) Er stellt sich das vor. […]
Dora: Ich würde sagen, er stellt sich das einfach vor und die Bilder sind so, wie er es sich vorstellt.[1]

Die fehlende Markierung des Übergangs in die fantastisch-fiktionale Binnenhandlung wird hier Ausgangspunkt für die Beobachtung und das Gespräch der Kinder. Zunächst beschreiben sie eine Irritation und gleich in der zweiten Aussage suchen sie nach Begründungen. Eva erwähnt die Vorstellungskraft des Jungen und lässt ihr Wissen über Verwandlung z. B. durch den Vorgang des Umziehens einfließen. Dora überträgt dann Evas Beobachtung auf die Bilder. In ihrer Lesart zeigen die Bilder keine Realitäten, sondern die Vorstellungen des jungen Protagonisten. Die Kinder sind hier in der Lage zwischen real-fiktiver und fantastisch-fiktiver Ebene zu unterschieden und beide Ebenen je für sich zu deuten.
Schlussendlich zeigt das Gespräch der Kinder auch, dass in der Methode des Bilderbuchgesprächs großes Potenzial für die Entwicklung der oben genannten

[1] empirisches Material aus der Bilderbuchstudie von Ritter/Ritter 2014

fiktionsbezogenen Teilkompetenz liegt. Bilderbücher werfen gerade in ihrem vielfältigen Spiel von Bild und Text oft Fragen und Irritationen auf, die im Gespräch ausgetauscht und erörtert werden können. Dabei kann man feststellen, dass die Kinder sowohl analytisch-rezeptive als auch ästhetisch-produktive Zugänge zu Büchern finden können. Während analytische Zugänge den Gegenstand beschreiben und nach Hintergründen und Motiven der Darstellung in Bild und Text fragen (wie im Gespräch oben), führen produktive Zugänge die Geschichte in unterschiedlichen Varianten weiter (vgl. Ritter 2014).
Didaktisch bietet es sich nun an, z. B. über das gemeinsame (Vor-)Lesen zu einer irritierenden Stelle zu gelangen und Gespräche anzuregen, in denen die Kinder analytisch ihre Beobachtungen und Sichtweisen artikulieren und gemeinsam Irritationen diskutieren können. Den Gesprächen könnten sich auch ästhetisch-produktive Handlungen im Umgang mit dem Text anschließen; z. B. indem man die Welt des Jungen mit den Augen einer Gottesanbeterin beschreibt oder eine eigene Collage aus Zeitungen anfertigt.
Die folgenden Bücher, die sich alle mit dem Lesen oder mit dem Gegenstand Buch selbst beschäftigen, stellen den Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Impulse dar, die in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in Workshopgruppen erarbeitet wurden. Es handelt sich dabei nicht um fertig ausgearbeitete Stundenentwürfe, vielmehr sind es Zugänge zu den Büchern, die im jeweiligen didaktischen Kontext konkretisiert und weitergedacht werden können.

Literatur

Ritter, Alexandra (2014): Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler.
Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2014): Zwischen vermeintlichen Stühlen. Einstellungen und beliefs von Grundschullehrer(inne)n im Kontext literarischer Lernprozesse mit Bilderbüchern. In: Gabriela Scherer/Steffen Volz/Maja Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier, S. 141-154.
Spinner, Kaspar H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: Praxis Deutsch 200, S. 6–16.
Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. In: Leseräume URL: http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf
[Alexandra Ritter]

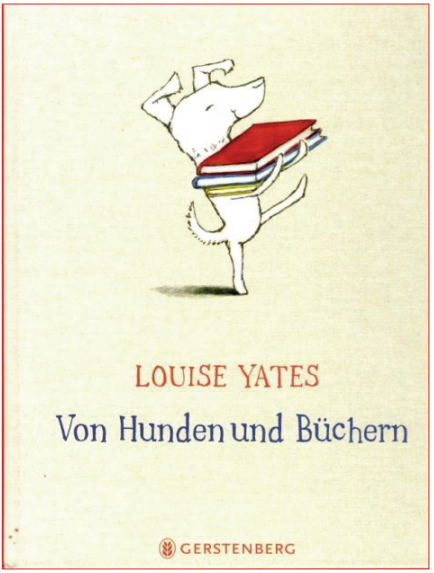
In Bibliotheken und Buchläden

// Bibliotheken und Buchläden als Handlungsorte in Büchern //

Louise Yates: Von Hunden und Büchern
Hildesheim: Gerstenberg 2010

Zum Buch

Wie bringt man Kinder dazu, Bücher zu mögen? Man liest ihnen welche vor. Wenn dann noch ein Hund die Hauptrolle darin spielt, der Bücher mag, ist die Mission schon fast erfüllt. So ähnlich dachte wohl auch Louise Yates. Die Britin schrieb dieses Buch nicht nur, sondern sie illustrierte es auch. Herausgekommen ist ein kurzweiliges und liebevoll gestaltetes Bilderbuch: „Von Hunden und Büchern".
Dabei beschränkt sich Yates in Text und Bild auf das Wesentliche: Die Bildhintergründe sind blendend weiß, darin entfaltet das begeisterte Hundegesicht, das sie mit wenigen Pinselstrichen zu zaubern vermag, seine maximale Wirkung: Es steckt an. Cartoonartig wird der Fortgang der Geschichte erzählt, hier sitzt jeder Strich und jedes Wort. Auch der Text ist nach dem Prinzip „So viel nötig, so wenig möglich" gestaltet: Der Hund heißt Hund, mit wenigen Sätzen wird beschrieben, warum er Bücher liebt.



Die logische Konsequenz:
Er macht eine Buchhandlung auf – und leidet, da die Kundschaft ausbleibt. So fängt er selbst an, seine vielen Bücher zu lesen und wird in den Sog der Geschichten gezogen.
Es ist nicht der schlechteste Weg, so das Fazit, für seine Träume zu leben – und Bücher gehören definitiv dazu.
[hr Bayern]

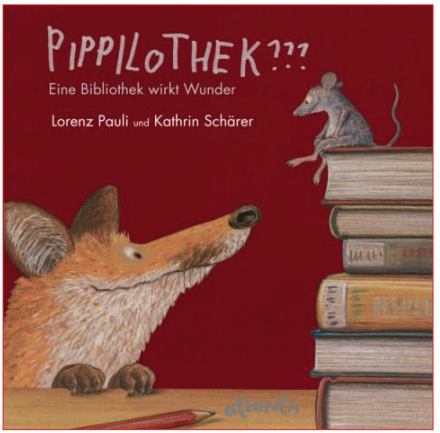
Lorenz Pauli/Kathrin Schärer: Pippilothek??? Eine Bibliothek wirkt Wunder

Zürich: Atlantis 2011

Zum Buch

Der Fuchs verfolgt die Maus und landet so in der Bibliothek und da er etwas dümmlich ist, versteht er „Pippilothek“, und so kommt es zum Titel des Buches. Aber die Maus ist gewitzt und zeigt ihm, was für tolle Sachen die Bibliothek birgt. Er kommt in den folgenden Nächten immer wieder, das letzte Mal bringt er das Huhn mit, vergisst über den Büchern aber das Fressen, weil das Huhn ihm vorlesen kann. Und dann ziehen sie beide mit einem Berg von Büchern davon…

Die Geschichte ist etwas arg simpel, dafür sind es die Bilder nicht. Dynamische Ausschnitte, große Flächen, klare Inhalte und fast realistische Tierbilder mit freudig gekräuselten Mündern. Nein, Mäuler sind das nicht. Das Auffallendste sind die Augen: freudig erregt, groß vor Neugierde auf die Schätze, die in einer Bibliothek zu finden sind. Und darüber kann man dann ruhig vergessen, dass die Story ziemlich an den Haaren herbeigezogen ist. Die Begeisterung des Fuchses, der noch nicht einmal lesen kann, soll sich den Kindern eben mitteilen und wenn das Ergebnis ist, dass ein Kind deswegen Lesen lernen will, ist das ja auch prima. Auch wenn ich noch kein Kind kennen gelernt habe, das nicht neugierig darauf war.



Bibliotheken allerdings kennen viele noch nicht und dieses schöne Bilderbuch ist ein guter Anreiz, sie einmal aufzusuchen. Vielleicht bietet die Konkrete vor Ort ja auch so viele Schätze wie die des Fuchses.
[cjh Berlin]

Ideen zur didaktisch-methodischen Umsetzung des Buches

Zur Erstlektüre

Der Verlag bietet kostenlos ein Bilderbuchkino an, dass LehrerInnen zum Zeigen in der der Klasse nutzen können:
http://shop.ofv.ch/_uploads/misc/9783715206202_unterlagen_46409.pdf

Fragen und Zaubersprüche

Während der wiederholten Lektüre sind es immer wieder einzelne Bilder, die zum Ausgangspunkt für literarische Gespräche und produktive Handlungen werden können. Zum Beispiel könnte man fragen: Welches Buch verursacht

dem Fuchs Albträume? Wovon könnte es handeln?
Welche Zaubersprüche stehen in dem Zauberbuch, das die Maus benutzt? Was bewirken sie?
→ Hier bietet es sich an mit den Kindern Zaubersprüche zu schreiben und das Buch so selbst zu gestalten und zu füllen.

Buchrücken und Bücherstapel gestalten

Das Buchcover kann ebenfalls Gespräche anregen. Nach der Lektüre betrachtet man das Cover noch einmal genau. Die Maus sitzt auf einem Stapel Bücher. Welche Bücher könnten eine Maus interessieren? Welche Bücher einen Fuchs?
Die Kinder sammeln gemeinsam Buchvorschläge aus ihrem Erfahrungsschatz oder suchen Bücher bei einem Besuch in der örtlichen Bibliothek aus. Dazu könnten sie Buchrücken mit den entsprechenden Buchtiteln gestalten (Vorlagen lassen sich einfach selbst herstellen). Diese werden dann zu einem Stapel für die Maus und einen Stapel für den Fuchs übereinander auf ein Plakat geklebt. Eine Kopie der Maus und des Fuchses können jeweils die Zugehörigkeit der Bücherstapel verdeutlichen. Ergänzen können die Kinder im Anschluss Buchrücken mit eigenen Büchern, die sie bereits gelesen haben, oder die sie gern lesen würden. So entstehen individuelle Buchstapel, die mit eigenen Fotos personalisiert und ausgestellt werden können.

Die letzte Seite

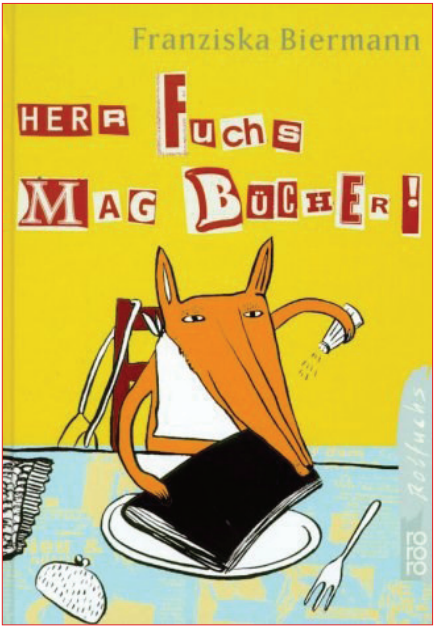
Gerade die letzte Seite des Buches ist auffallend, da der Fuchs das Buch „Pippilothek“ selbst liest. Dieses Bild lädt zum genauen Betrachten und Beschreiben ein. Worauf sitzt der Fuchs? Was liest er? Worum könnte es in einem Buch gehen, das sowohl Hühner als auch Füchse interessiert?
Es können eigene Geschichten von den Kindern geschrieben und in einem Geschichtenbuch gesammelt werden. Die Protagonisten im Buch (die Maus, der Fuchs, die Hühner) können auch die Hauptfiguren in diesen Geschichten werden.

[erarbeitet von Anne Irmer, Isabell Richter, Kerstin Bräuning, Konstanze Gernert, Michael Ritter]

Bücherfresser

// Über das Fressen von Büchern und dessen Folgen//

Franziska Biermann: Herr Fuchs mag Bücher
München: mixtvision 2015

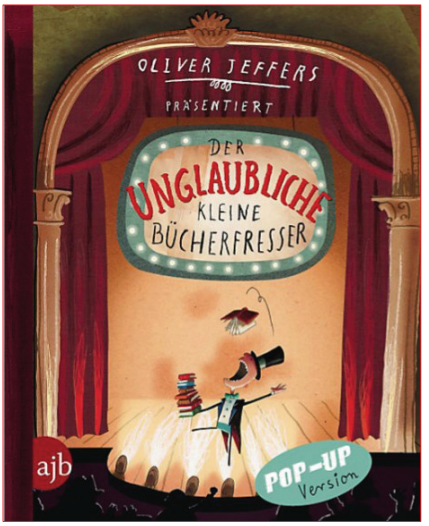


Zum Buch
Der kleine Herr Fuchs hat Bücher zum Fressen gern. Wenn er ein Buch ausgelesen hat, dann streut er etwas Salz und Pfeffer darauf und verspeist es genüsslich. Auf diese Weise wird er nicht nur satt, sondern stillt auch sein Bedürfnis nach Bildung, wie es gleich am Anfang der witzigen Geschichte heißt. Leider wird ihm diese Vorliebe zum Verhängnis. Nachdem er bereits Büchereiverbot hat, weil er sich die Bücher zwar ausgeliehen, aber nie zurückgebracht hat , sondern damit seinen Hunger gestillt hat, beschließt er die Buchhandlung an der Ecke zu überfallen und schleppt seine lesbaren Mahlzeiten nach Hause. Das kann nicht gut gehen. Herr Fuchs wird verhaftet und muss ins Gefängnis. Der Entzug seiner lesbaren Mahlzeiten bringt ihn fast um. In seiner Not beschließt er, ein eigenes Buch zu schreiben und bittet um Papier und Schreibzeug, was ihm zum Glück auch gewährt wird. Herr Fuchs schreibt einen richtig dicken Roman von 923 Seiten. Der liest sich so spannend, dass der Gefängniswärter ihm beim Schreiben immer wieder über die Schulter schielt. Kaum fertig geschrieben leiht er sich den neuen Roman aus und liest ohne aufzuhören Tag und Nacht. Herr Fuchs scheint ein richtiger Schriftsteller geworden zu sein! Man gratuliert ihm und rät ihm, das Buch zu veröffent-lichen. Aber Herr Fuchs in seiner grenzenlosen Gier ist schon dabei sein eigenes Kunstwerk zu verspeisen. Zum Glück hat der umsichtige Gefängnis-wärter das Manuskript vorher vollständig kopiert.

So kann er nun selbst zum Verleger werden und das Buch publizieren. Es wird ein großer Erfolg und der nun berühmte Schriftsteller Herr Fuchs wird vorzeitig aus der Haft entlassen. Fortan widmet er sich ganz und gar der Schriftstellerei mit dem Effekt, dass er immer etwas zu essen im Haus hat. Die Literaturwissenschaft allerdings rätselt, warum jedem der Bücher immer ein Tütchen Salz und Pfeffer beiliegt.
Die schöne, überaus skurrile Geschichte hat sich Franziska Biermann ausgedacht und auch illustriert. 1970 in Bielefeld geboren, studierte sie an der Fachhochschule für Gestaltung in Hamburg Kommunikations- und Industriedesign und illustriert seit 1999 auch Bücher für Kinder und Jugendliche. Als Absolventin der Akademie für Kindermedien erhielt sie 2013/14 auch den Baumhaus-Medienpreis. Seit 2007 erarbeitet sie sehr erfolgreich Musikbilderbücher und inszeniert ihre Geschichten für Kinder in Bühnenfassungen. Der viel beachteten Geschichte vom bücherfressenden Fuchs ist inzwischen ein zweiter Band gefolgt, der „Herr Fuchs und der rote Faden“ heißt und wiederum das Phänomen Lesen und Schreiben auf komische und hintersinnige Weise thematisiert.
Schon in der Geschichte vom bücherfressenden Fuchs fällt auf, dass Franziska Biermann ihre Texte mindestens doppelt adressiert. Für die kundigen Leser ist rasch klar, dass die Anspielungen vom verfressenen Fuchs z.B. auf den Wolf aus dem Märchen verweisen, der das Rotkäppchen auch „zum Fressen gern“ hat und dass natürlich auch Wirkungsweisen des Literaturmarktes ironisiert werden. Das macht die Geschichten für mehr als nur ein kindliches Lesepublikum interessant. Auch die souveräne und experimentierfreudige Bildgestaltung des Kinderbuches, die u.a. mit Elementen des Comics und der Collage arbeitet, machen das Buch zu einer ausgesprochen vergnüglichen und anregenden Lektüre.
[emk Sachsen-Anhalt]

Oliver Jeffers: Der unglaubliche kleine Bücherfresser (Pop-up)

Berlin: Aufbau Verlag 2012



Zum Buch

Oliver Jeffers lädt in seiner verspielten Pop-up-Version des Bücherfressers zu einer metaphorischen und haptischen Entdeckungsreise ein, die sich mit der Frage nach der Bedeutung des Lesens beschäftigt. Schon das paratextuelle Signal des Titels bereitet den Leser in seiner inhaltlichen Erwartungshaltung auf den fiktionalen Charakter des Buches vor. Die „Unglaublichkeit“ drückt sich bereits in der Wortschöpfung des „Bücherfressers“ aus, welche die tierische Aktion des Fressens auf das Medium „Buch“ bezieht. Die Metapher der Nahrungsaufnahme und Verdauung ziehen sich wie ein roter Faden durch die einzelnen Szenen der Geschichte. Ihre Referenzialisierbarkeit verknüpft sich mit dem Vorgang des Lesens und entfaltet dadurch seine fiktionale und irritierende Wirkung:

Henry, ein kleiner Junge, ist von einem unstillbaren Verlangen getrieben, der schlauste Mensch der Welt zu werden. Um sich diesen Wunsch zu erfüllen, beginnt er buchstäblich eine Schrift nach der anderen rücksichtslos zu verschlingen. Fast monsterhaft werden die Bücher unachtsam und unersättlich in sich hineingestopft. Jeffers entfaltet konsequent die Logik dieser Metapher eines unreflektierten Umgangs der Wissensaneignung, welcher letztendlich zu massiver Übelkeit und krankhaften Verdauungsproblemen führt. Henry kommt an einen Punkt, der ein Nachdenken und eine Neuorientierung unerlässlich machen. Gequält von seinem krankhaften Zustand, der ihn zu einem Innehalten zwingt, bleibt jedoch tief in seinem Inneren der sehnsüchtige Wunsch nach Wissen lebendig. Da entdeckt er fast nebenbei einen anderen Zugang zu den spannenden Welten der Bücher: „Dann beginnt er zu lesen“, heißt es in der Geschichte. Der Autor leitet mit diesem Satz die Wende in der ungesunden Rezeption von Büchern und Wissen ein und skizziert gleichermaßen Aspekte eines angemessenen Umgangs. Dazu gehört dezidiert „das Verdauen“ als Metapher des Verweilens, des Zersetzens und Auseinandernehmens, des Umsetzens und Aneignens, des Sich-in-Beziehung-

Setzens mit neuen Denk- und Wissenswelten. Die Fiktionalität findet kongeniale Umsetzung in der Aufmachung des Buches als Pop-up-Version, welche zum spielerischen Innehalten einlädt und damit die Intention des Autors im lustvollen Entdecken und neugierigen Ausprobieren konkreter handlungsorientierter Elemente verstärkt.
Jeffers übt Kritik an einem unreflektierten Bildunverständnis durch Lesen, das sich lediglich in einer anonymen Anhäufung von Wissen erschöpft und beziehungslos neben der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit steht. Im Gegensatz dazu interpretiert er Lesen als einen ganz persönlichen, biografischen Prozess des Anknüpfens, Reflektierens und Bewertens, der ohne ursprünglich intendiert zu sein, die Möglichkeit einer reflexiven Selbstwahrnehmung sowie einer Erweiterung und Modifikation eigener Perspektiven eröffnet.
Die Geschichte kann auch als Wandel des Fiktionalitätsbewusstseins gedeutet werden. Henrys anfängliches Leseverhalten lässt sich als eine Mischung aus „Instrumentellem Lesen“, welches vorzugsweise der Informationsbeschaffung dient, und dem „Intimen Lesen“ (vgl. die Lesemodi nach Graf 2007) als verschlingendes Lesen mit emotionaler Involviertheit deuten. Repräsentativ für ein sowohl unkontrolliertes als auch unkritisches Leseverhalten und dem damit verbundenen Umgang mit Inhalten, stoßen diese Lesemodi an ihre Grenzen, ja scheitern letztendlich. Sie werden überführt in den anspruchsvollsten Modus des „Ästhetisches Lesens“, dem Lesen als Selbstzweck, welcher genussvolle und problemorientierte ästhetische Erfahrungen verspricht und nebenbei Räume der Selbstreflexion aufzuschließen vermag.
[Analyse aus dem Workshop]

Ideen zur didaktisch-methodischen Umsetzung des Buches

Ausgangspunkt der didaktisch-methodischen Überlegungen stellt die folgende Frage dar: Wie ist es möglich einen bewussten Umgang mit der im Buch entfalteten Fiktionalität für Kinder anzubahnen?

Szenische Darstellung als Erstbegegnung
Fiktionalität stellt für Kinder kein fremdes Phänomen dar, sondern ist etwas, was sie vielfach aus ihren eigenen Spielen, insbesondere den Rollenspielen kennen und das ihnen als Mittel zur Aneignung von Welt dient. Spiel und Fiktionalität gehören damit zutiefst zu Prozessen kindlichen Lernens.
Aufgrund dieser Überlegung sollte der Einstieg in das Buch methodisch über ein szenisches Spiel gestaltet werden. Inhaltlich kann die Schlüsselszene, die den Zustand der Übelkeit Henrys bildhaft transparent macht, genutzt werden. Sie erscheint besonders

geeignet, die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Erfahrungen mit Zuständen des Unwohlseins wirksam werden zu lassen. Gleichzeitig kann man die szenische Darstellung unter Bezug auf die fiktionalen sprachlichen Mittel irrealer Wortkreationen Henrys mit Ausrufen vertauschter Märchenzitate, wie „Ach, wie gut, dass niemand weiß (Rumpelstilzchen) , lass' dein Haar herunter (Rapunzel)!“ anreichern. Damit intendiert man eine Wechselbeziehung zwischen subjektiver Involviertheit und einer Aufmerksamkeit für den Text.

Offene Impulsfrage und Irritation

Das szenische Spiel mündet in der offenen Impulsfrage „Kennt ihr das auch?“ Die Kinder können von Erfahrungen eigener Krankheit berichten, was die Imaginations- und Identifikationsfähigkeit anregt. Sie sollte ein ganzheitliches Verständnis des metaphorischen Sprachmittels eines „Verschlingens von Büchern“ als Element zur Konstruktion von Fiktionalität grundlegen und emotionales Lernen ermöglichen. Der Hinweis auf die unkorrekten Märchenzitate lenkt die Aufmerksamkeit auf den krankhaften Zustand als Ausdruck unverarbeiteter Inhalte, die „schwer im Magen liegen“. Dies lässt exemplarisch die Verwobenheit von Fiktion und Realitätsbezug als Auslöser von Irritation transparent werden und schlägt so die Brücke zur Präsentation des Buches.

Produktive Weiterarbeit

Im literarischen Gespräch bietet sich deutlich eine starke Bezugnahme zum medienästhetischen Lernen an. So bringt die Fiktionalität des Buches durch den Transfer in besonderer Weise die möglichen Folgen eines unkontrollierten und übermäßigen Medienkonsums in Form von Fernsehen, Videos und elektronischen Spielen zum Ausdruck. Auf diesem Hintergrund bieten sich differenzierte Möglichkeiten einer produktiven Umsetzung an:

a) Geschichten, die sich in das Gedächtnis eingegraben haben und „schwer im Magen liegen“ können aufgeschrieben und kreativ umgestaltet werden. Hier kann die Auseinandersetzung mit Fiktionalität als befreiendes Element von unverarbeiteten Inhalten dienen.

b) Der Textproduzent schlüpft in die Rolle des Arztes und verfasst ein Rezept, welches ausgehend vom Krankheitsbild konkrete Handlungsanweisungen beinhaltet, wie der Heilungsprozess voranzutreiben ist.

c) In Form einer Bildgestaltung mit Sprechblasen sollen Szenen eines „gesunden“ Umgangs mit Büchern und Medien dargestellt werden, um als positive Impulse und Orientierung für literarisches und medienästhetisches Lernen zu dienen.

[erarbeitet von Siglinde Spuller, Diana Bergmann, Johannes Schimming, Marie-P. Kunik, Sascha Zielinski]

Fressende Bücher

// Über Bücher, die lebendig werden und sogar Figuren verschlingen//

Richard Byrne: Hilfe, dieses Buch hat meinen Hund gefressen!

Weinheim: Beltz 2014

Zum Buch

Bevor gelesen und betrachtet werden kann, wo, wann und wie das vorliegende Buch einen Hund frisst, ist schon jemand aus dem Buch herausgekommen. Die im Titel enthaltene Aufforderung stammt von der Protagonistin Bella. Hier wie an weiteren Stellen wendet sie sich aus dem Geschehen oder über die Paratexte (Titel, Klappentext, Nachwort) an die Lesenden. Während sie dann meist zu sprachlichen und körperlichen Handlungen auffordert – die Lesenden sollen das Buch zu korrektem Verhalten ermahnen oder den Hund aus dem Buch zurückholen –, wirbt der Titel um Aufmerksamkeit. Ein Buch, das Hunde und wie später zu sehen ist, auch Kinder und Fahrzeuge frisst: Gibt es das? Könnte es möglich sein?
Bereits mit dem Titel wird der Realitätssinn auf eine Probe gestellt und durch die Bildererzählung weiter herausgefordert. Alle Hilfsmittel, die von der Bilderbuchwelt aufgeboten werden können, verschwinden im Falz. Nur die Lesenden sind letztlich in der Lage einzugreifen und das Geschehen zumindest teilweise rückgängig zu machen. Sie müssen das Buch schütteln, um Ella und alle Helfer zu befreien. Erwachsene sind vielleicht geneigt, die Realität des Fressvorgangs und seine Rücknahme zu bezweifeln. Die Beseelung lebloser Objekte wird als Kennzeichen kindlichen, vormodernen oder wilden Denkens wahrgenommen. Der Tod und die Wiedergeburt im Buch erinnert etwas an mythische oder märchenhafte Erzählungen, bei denen Tote zerstückelt in einen Kessel geworfen und von Göttern, Zauberern oder Heiligen wiederbelebt werden (z. B. Bruder Lustig). Manchmal gelingt, wie in diesem Buch, die Wieder-herstellung nicht ganz. Daran glauben

postmoderne Erwachsene nicht mehr. Müssen sie auch nicht, aber sie könnten das Spiel der Bilderbucherzählung mitmachen und ihre Alltags-wahrnehmung irritieren lassen. Es gibt nämlich durchaus Vorstellungen über Bücher und das Erzählen, die einem Gefressenwerden ähneln. In postmodernen Theorien (Paul de Man) zur Autobiographie wird z. B. beschrieben, dass diese Texte den Tod des Schreibenden voraussetzen. Damit wird überspitzt darauf verwiesen, dass alle Realität bei der Verarbeitung in einen Schrifttext zunächst abstirbt, von den Buchstaben gefressen wird. Erst durch die Lesenden wird aus den Buchstaben wieder eine lebendige Wirklichkeit – „fast wie zuvor“. Auch für das Schütteln als körperlicher Umgang mit dem Buch finden sich Parallelen. Sind die Lesenden nicht manchmal genötigt, das Buch auf den Kopf zu stellen oder den Text querzulesen? Und könnte das Schütteln nicht im weitesten Sinne als Aufforderung gelesen werden, eigenständig und kreativ mit Texten umzugehen? Deshalb ist das Buch ein guter Einstieg in die Problematik, was Bücher mit uns und wir mit den Büchern machen.
[tobi Sachsen-Anhalt]

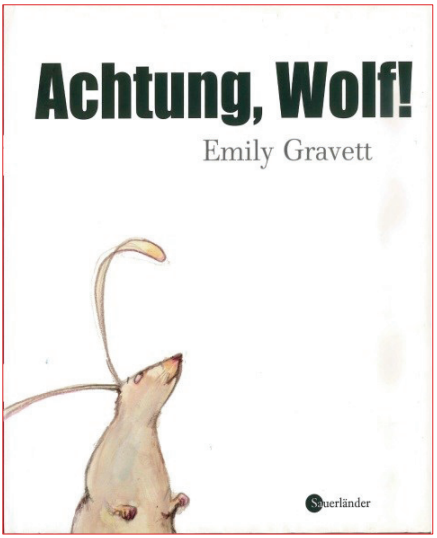
Der **LesePeter** ist eine Literaturauszeichnung, den die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW seit September 2003 für ein herausragendes, aktuelles Buch der Kinder- und Jugendliteratur monatlich verleiht, abwechselnd in den Sparten

- Sachbuch
- Kinderbuch
- Jugendbuch
- Bilderbuch

Alle bisher mit dem LesePeter ausgezeichneten Titel finden Sie unter http://www.lesepeter.de/

Emily Gravett: Achtung, Wolf!

Düsseldorf: Sauerländer 2006



Zum Buch

Begeistert leiht Rabbit Nagezahn in der Bibliothek ein Buch mit dem Titel „Achtung, Wolf!“ aus. Schon auf dem Weg nach draußen ist das kleine Kaninchen gefesselt von den Beschreibungen über den Wolf. Dabei merkt es gar nicht, wie dieser nach und nach aus dem Buch heraustritt, die Umgebung des Kaninchens bestimmt und schließlich zur lebensgefährlichen Bedrohung wird. Das realisiert es erst, als es eigentlich schon zu spät ist. Zurück bleiben ein zerfetztes Buch und viele offene Fragen.

Emily Gravett hat den Anspruch ihr Buch möglichst authentisch als gerade dieses Bibliotheksexemplar erscheinen zu lassen, das das Kaninchen ausgeleihen hat. So findet sich als Paratext auf einer Seite die Leihkarte des Buches und immer wieder das Buchcover oder Innenseiten, die sich quasi selbst zitieren. Dabei zeigen die Bilder gleichzeitig, wie die Außen- und die Innenwelt in der Geschichte immer mehr miteinander verschmelzen und zu einer Welt werden. Zum Beispiel sieht man auf einer Bank das Kaninchen lesen, im Hintergrund das aufgeschlagene Buch mit dem Wolf, wobei die Bank aber mit zwei Beinen bereits im Buch zu stehen scheint bzw. auf der folgenden Seiten der Wolf vollends aus dem Buch heraus oder, je nach Interpretation, das Kaninchen in das Buch geraten zu sein scheint. Die grafischen Kohlezeichnungen des Wolfes deuten dabei seine Rauheit und Gefährlichkeit an. Das Kaninchen hingegen ist in zarten Pastelltönen gehalten. Einziger farblicher Blickpunkt wird durch das rote Buch geschaffen, das mit seiner Signalfarbe allerdings die Gefahr verbildlicht. Als Höhepunkt hat die Autorin dann ein Foto des zerkratzten Buches mit Bissspuren eingefügt, die die Authentizität der Geschichte verstärken.

So gelingt es dem Buch über das Spiel mit einer real-fiktiven und einer fantastisch-fiktiven Ebene eine Geschichte zu erzählen, die durch die Verschmelzung der Ebenen Humor und überraschende Wendungen erzeugt.

[ar Sachsen-Anhalt]

Ideen zur didaktisch-methodischen Umsetzung des Buches

Im Workshop wurden ein analytischer und ein produktiver Zugang zum Buch erarbeitet.

Zur Einführung des Bilderbuchs (analytischer Zugang)

Bildimpuls: Als stummer Impuls wird den Kindern die letzte Seite des Buches gezeigt (Fußmatte, auf der sehr viele Briefe an das Kaninchen liegen). Im Gespräch könnten folgende Fragen aufgegriffen und diskutiert werden: Warum liegen so viele Briefe auf der Fußmatte? Warum wurde der Briefkasten so lange nicht geleert? Weiterhin könnte man überlegen, wer sich hinter dem Adressaten „Rabbit Nagezahn“ verbirgt und wie sich die Kinder diesen vorstellen.
Am Ende des Gesprächs sollte die Aufmerksamkeit auf den Mahnungsbrief gelenkt werden (diesen evtl. vergrößern). Der Brief kann vorgelesen werden und die Kinder können schauen, ob das gemahnte Buch auch in der Klassenbibliothek zu finden ist. Im Anschluss kann das Bilderbuch vorgelesen werden.

Bibliotheksbesuch im Klassenzimmer szenisch nachspielen

Ein Kind wird in die Inszenierung eingeweiht und spielt einen Bibliotheksbesucher, der die Bibliothekarin (die Lehrerin) nach einer Buchempfehlung zum Thema „Wölfe“ fragt. Er bekommt das Buch „Achtung, Wolf!“ empfohlen. Anschließend wird das Buch vorgelesen.

Einführung der Figuren über einen Bildausschnitt

Zuerst wird von einem Bild nur ein kleiner Ausschnitt gezeigt („Gucklochmethode“), um Spannung zu erzeugen und auch das Vorwissen der Kinder zu aktivieren. Beispielsweise kann das Bild gewählt werden, bei dem der Kopf des Wolfes groß hinter dem Kaninchen auftaucht. Vom Wolf wird aber nur die Augenpartie gezeigt. Die Kinder stellen nun Vermutungen an, um welche Figur es sich handeln könnte. Auch den Hasen könnte man ähnlich einführen. Im Anschluss überlegen die Kinder in welcher Beziehung die Tiere zueinander stehen (Freunde oder Feinde) und was ggf. passieren könnte. Die Kinder notieren ihre Antworten auf einem Plakat (oder an der Tafel). Nach und nach wird das Bild komplett aufgedeckt und die Kinder äußern weitere Vermutungen oder Gedanken zum Bild.
Dann wird das Buch vorgelesen, um zu prüfen, welche Vermutungen zur Geschichte passen.

Produktive Weiterführungen - Ein Ende zur Geschichte schreiben

Das Vorlesen wird auf der Seite beendet, auf der der Wolf groß hinter dem Kaninchen auftaucht. Die Kinder sollen Vermutungen anstellen, was als Nächstes passiert bzw. wie die

Geschichte zu Ende geht. Das Ende der Geschichte wird von jedem Kind oder in Partnerarbeit aufgeschrieben. Nach der Präsentation der Ergebnisse könnte man noch das alternative Ende aus dem Buch (Wolf und Kaninchen essen gemeinsam ein Marmeladenbrot) vorstellen.

Eine Parallelgeschichte schreiben

Parallel zur Geschichte können die Kinder in kleinen Gruppen eine neue Geschichte mit anderen Hauptfiguren erstellen. Dazu müssen sie zwei natürliche Feinde auswählen (z. B. Wolf und Schaf, Fuchs und Hase, Eule und Maus). Auf Basis des Buches und mit ergänzten Sachinformationen über die Tiere wird die Parallelgeschichte erarbeitet.

[erarbeitet von Kristina Hagen, Stefanie Kunze, Anka Dewitz, Johanna Dickfeld, Luise Poser]

Die von der AJuM herausgegebene Zeitschrift
kjl&m Forschung.Schule.Bibliothek wurde 1893 unter dem Namen "Jugendschriften-Warte" durch den Reformpädagogen Heinrich Wolgast gegründet und ist damit die älteste Fachzeitschrift zu Fragen der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik.
kjl&m - das heißt:

- Kinder- und Jugendliteratur in Schule und Bibliothek
- Forschung zur aktuellen Kinder- und Jugendliteratur
- Medienpädagogische und literaturdidaktische Ansätze
- Arbeit in Schulbibliotheken

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich.
Bezug über Kopaed-Verlag München.
Probeabo (2 Ausgaben): 12,- € inkl. Versand

In Bücher hineingehen

// Wie Bücher Portale zu anderen Welten werden können//

Nikolaus Heidelbach: Ein Buch für Bruno

Weinheim: Beltz 1997

Zum Buch

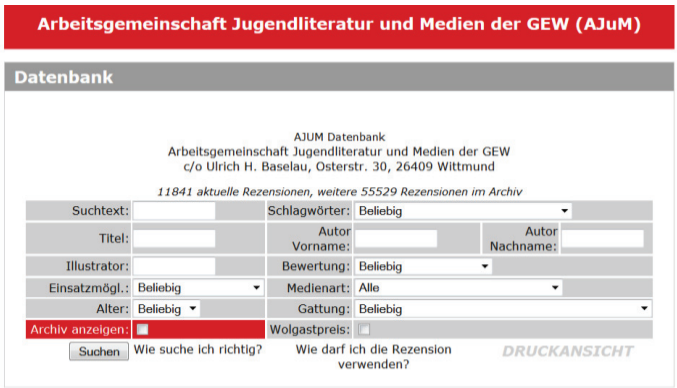
„Ein Buch für Bruno“ handelt von Ulla, die gern liest und ihrem Freund Bruno gern die Welt der Bücher näherbringen möchte. Allerdings hat Bruno wenig Interesse an Büchern. Er findet sie langweilig und spielt lieber mit den neuen Sachen, die er ständig zu bekommen scheint. Schließlich bringt Ulla Bruno mit einem Trick dazu, sich doch ein Buch mit ihr anzuschauen. Aber die beiden Kinder betrachten das Buch nicht nur, sondern sie gehen über eine Treppe in das Buch hinein. So entspinnt sich ihr eigenes Abenteuer, bei dem Ulla von einer großen Bestie auf eine Insel entführt wird, während Bruno sich am Ufer neben einem Boot wiederfindet. Ein Tukan erklärt ihm, wie er die Bestie besiegen und Ulla befreien kann. Er bekommt ein Schwert und ein gebratenes Hühnchen als Köder …
Die Geschichte entfaltet sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Auf der real-fiktiven Ebene wird Bruno als egozentrischer Junge dargestellt, der gern mit seinen neuen Sachen protzt und sich Andere damit zum Freund machen will. Ulla hingegen wird gegenteilig gezeichnet als Mädchen, das gern liest und erkennt, dass Bruno trotz seiner Angeberei eigentlich ein guter Freund sein könnte. Sie möchte ihn für sich gewinnen und Gemeinsamkeit über ihre Bücher herstellen, was ihr schließlich auch gelingt. Die Beziehung und Annäherung der beiden Protagonisten stellt den Grundkonflikt der Handlung dar. Auf der zweiten, fantastischen Ebene des Buches wird im Rahmen einer Binnenerzählung dieser Grundkonflikt auf märchenhafte Weise aufgegriffen. Bruno nimmt die Rolle des Retters ein, der die vom Drachen entführte Prinzessin Ulla befreien muss. Durch das gemeinsame Erlebnis von Ulla und Bruno im Buch kann eine Brücke zwischen beiden geschlagen werden

und sie nähern sich einander an. Mittels der bildnerischen Gestaltung kreiert Heidelbach detaillierte, fast fotorealistisch wirkende Bilder, die allerdings in der Ausgestaltung der Protagonisten zu überzeichneten Darstellungen neigen und in denen auch surrealistische Elemente enthalten sind, die zum Staunen und genauen Betrachten der Bilder einladen. Als bildnerische Besonderheit sind die Übergänge zwischen den realen Orten und der Fantasiewelt zu nennen. Die Kinder schwingen sich an einem roten Leseband in die Geschichte hinein, ohne überhaupt zu sehen, wohin es geht. Dieses Bild des Hinein- und Hinausschwingens aus dem Buch wird als pluriszenisches Bild dargestellt. Es werden also von einer Szene mehrere Sequenzen hintereinander in ein Bild gemalt, sodass durch die Reihung der Eindruck eines Handlungsverlaufs entsteht. So kombiniert Heidelbach gekonnt die Bild- und Textsprache miteinerander zu einem gelungenen Gesamtkunstwerk.

Nikolaus Heidelbach gehört zu den führenden deutschen IllustratorInnen und wurde 2000 mit dem Sonderpreis des Deutschen Kinder- und Jugend-literaturpreises für sein Gesamtwerk als Illustrator ausgezeichnet. „In allen Bilderbuchgeschichten ist großer Respekt gegenüber kindlicher Individualität und Autonomie spürbar. Immer stehen Menschen im Mittelpunkt seines Schaffens, die er mit psychologischem Einfühlungsvermögen und Verständnis für ihre Schwächen ins Bild setzt“, so die Jurybegründung. Mit seinem charakteristischen Malstil, der offen und ungeschönt Realität und Surrealität ineinander verstrickt, legt er in Thema und Form oft den Zeitgeist aktueller Gesellschaften offen.

[ar Sachsen-Anhalt]

Rezensionen in der AJuM-Datenbank unter www.ajum.de



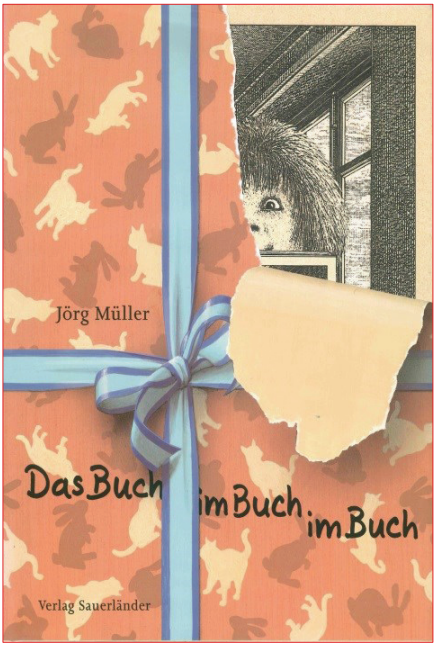
Jörg Müller: Das Buch im Buch im Buch

Aarau: Patmos (Sauerländer) 2001

Zum Buch

Wenn du in ein Buch schaust wie in einen Spiegel, was würdest du sehen? Dieser Frage widmet sich Jörg Müller in seinem ungewöhnlichen Bilderbuch „Das Buch im Buch im Buch“. Fiktion und Metafiktion begegnen sich auf ganz unterschiedliche Weise in diesem Buch. Das beginnt schon, wenn man das Buch aufschlägt. Dort sieht man ein Mädchen, das das gleiche Buch auspackt, welches man selbst als Leser in der Hand hält. Und bereits auf dem Cover kann das Kind erkennen, dass es sie selbst ist, die in ein Buch schaut und in ein Buch schaut usw. Ein in sich verschachteltes Buchcover wird zum Ausgangspunkt für die Geschichte, in deren Fortgang es dem Kind gelingt in das Buch zu gehen und den Illustrator zu treffen. Der findet leider kein Ende zu seinem Titelbild. Immer neue Bücher in Büchern werden gemalt, bis das Kind eine rettende Idee hat.

Deutlich spielt hier die Bildebene mit den Möglichkeiten des Fiktiven. Die fotorealistischen Zeichnungen Jörg Müllers zeigen eine real-fiktive Welt und eine bekannte Situation: Ein Kind bekommt ein Buch geschenkt. Doch die grafisch-strukturierten Schwarzweißbilder des Buchcovers führen durch die starken Linien direkt in eine andere Ebene der Geschichte, in der sich auch das Kind in seiner



Farbigkeit als „Fremdkörper“ abhebt. Hier spielt Müller stark mit den Perspektiven und inszeniert bildnerisch eine Flucht, die auch dreidimensional – durch das Aufsetzen einer beiliegenden 3D-Brille – als Übergang in das Buch markiert wird.

Auch sprachlich ist das Buch herausfordernd. Beginnt es doch zunächst mit einem nicht sichtbaren Erzähler, der aus der Ich-Perspektive das Kind direkt anspricht. „Endlich packst du das Geschenk aus. Ich bin froh, dass du wissen willst, was drinnen ist.“ Wirkt die Perspektive zunächst irritierend, so führt sie doch dazu, dass sich der Leser direkt angesprochen fühlt und die Involvierung von Realem und Fiktivem noch stärker vermischt wird.

So wirkt das Buch als Gesamtwerk konsequent im Spiel mit beiden Ebenen. Es versucht einen möglichst hohen Illusionsgrad bezüglich des Hineingehens in das Buch zu erzeugen und lotet dabei die Möglichkeiten der Darstellung auf bildnerischer und sprachlicher Ebene gekonnt aus.
[ar Sachsen-Anhalt]

Ideen zur didaktisch-methodischen Umsetzung des Buches

Vergleichend wurde im Workshop zu beiden Büchern erarbeitet, …

- … dass bei „Ein Buch für Bruno“ das Buch den Übergang in die fantastische Buchwelt darstellt, während es bei „Das Buch im Buch im Buch“ das Lesezeichen mit der 3D Brille ist.
- … dass bei „Ein Buch für Bruno“ ein auktorialer Erzähler auftritt, der aber stark auf Ulla fokussiert ist, während es im zweiten Buch der Autor bzw. Illustrator selbst ist, der sich in das Buch schreibt und malt.
- … dass die Handlung bei „Ein Buch für Bruno“ linear verläuft, während bei „Ein Buch im Buch im Buch“ viele Fragen auftreten und das Gefühl von Unvollständigkeit entsteht.

Folgende Ideen wurden im Workshop zu „Ein Buch im Buch im Buch“ erarbeitet:

Einführung

Zur Einführung könnte man das Buch in Geschenkpapier einpacken und die Kinder das Buch auspacken lassen, ähnlich wie es bereits der Schutzumschlag assoziiert. So wird Spannung erzeugt und thematisch direkt in das Thema eingeführt. Im Anschluss wird das Bilderbuch gemeinsam betrachtet und vorgelesen.

Produktive Weiterführungen

Bilder mit optischen Täuschungen könnten im Klassenraum verteilt und betrachtet werden, so lassen sich Bezüge und Vergleiche zum Buch herstellen. Gerade das Spiel mit den Spiegelbildern (das Kind betrachtet sich mit dem Buch im Spiegel und sieht das sein Abbild) könnte von den Kindern selbst erprobt werden, indem sie mit mehreren Spiegeln experimentieren und sich betrachten. Den Bezug zum Buch herstellen, indem man fragt, welches Tier die Kinder vielleicht neben sich entdecken könnten oder was wohl am „Ende“ der Unendlichkeit zu entdecken wäre. Ein mehrfaches Spiegelbild von den Kindern könnte auch fotografiert und ausgedruckt werden. Im Anschluss haben die Kinder die Gelegenheit, ein Tier neben sich in den Spiegel zu zeichnen.

Die Kinder lesen bis zu der Stelle, an der das Kind in das Buch einsteigt. Sie schreiben oder erzählen aus der Perspektive des Kindes weiter: „Ich ging ins Buch hinein und dann …“ Auch die Frage: „Stell dir vor, du kannst in ein Buch hineingehen. In welches gehst du und was erlebst du dort?“ kann zur produktiven Auseinandersetzung mit dem Buch anregen. Die Kinder übernehmen die Perspektive des Protagonisten und bringen auch eigene Vorstellungen zum Thema ein.

[erarbeitet von Marco Poser, Nadine Naugk, Sabine Lange, Josephine Krankemann]

Der **Heinrich-Wolgast-Preis** wird seit 2013 alle zwei Jahre für ein Werk der Kinder- und Jugendliteratur verliehen, das sich in herausragender Weise der Darstellung und kritischer Reflexion der Arbeitswelt widmet.Der Preis wird von einer Expertenjury der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW vergeben und ist mit 2000 Euro dotiert. 1986 wurde der Heinrich-Wolgast-Preis vom Bildungs- und Förderungswerk (BFW) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im DGB e. V. gestiftet, um Kinder- und Jugendliteratur zur Arbeitswelt zu fördern. Der Name des Preises geht auf den Hamburger Reformpädagogen und AJuM-Mitbegründer Heinrich Wolgast zurück.

Sich selbst als Figur im Buch wahrnehmen

// Wenn Figuren merken, dass sie Teil eines Buches sind und anfangen mit dem Leser zu agieren und ihn direkt anzusprechen//

Hannes Hörndler: Verdammt! Ich bin ein Buch!!! (Und noch dazu ein dämliches.)

Westerrönfeld: Leselausverlag 2013

Zum Buch

Es gibt viele Gründe, ein Buch nicht zu lesen: Es ist zu umfangreich, die Sätze zu lang oder das Thema uninteressant. Hier ist es das Buch selbst, das auf vielfache Weise versucht, der Rezeption Widerstand entgegen zu setzen. Als Erzähler will es die Lesenden am Lesen hindern, meist indem es sich weigert, etwas zu erzählen. Der Anteil, den die Darstellung von Geschehen einnimmt, ist gering. Es finden sich ein Anfang zu einer Piratengeschichte, Berichte über die Entstehung des Buches oder eine Schilderung wie es bei einer Buchpräsentation in der Schule eingesetzt werden könnte. Das primäre Geschehen ist das Erzählen des Buches selbst. Auf den ersten Seiten beschimpft es die Lesenden. Es unterstreicht die Bedeutungslosigkeit des Inhaltes: „Das Buch ist langweilig, manchmal sogar gemein, meistens aber einfach nur dämlich."

Oder es will die Lesenden zum Einschlafen bringen. Dass ein Buch selbst argumentiert und erzählt ist ungewöhnlich. Selbst bei phantastischen Erzählungen besteht die Erwartung, dass zumindest die Art und Weise, wie erzählt wird, mit den

Alltagserfahrungen korrespondiert. Die Orientierung an lebensweltlichen Sprachmustern bietet eine Vertrautheit, auf die sich Unbegreifliches stützen kann. Hier kommt uns möglicherweise die Publikumsbeschimpfung, der Kommunikationsakt, bekannt vor, aber von einem Buch hat man das noch nicht gehört. Durch die Besetzung des Erzählers mit einem Buch werden die Gewohnheiten im Umgang mit Büchern hinterfragt. Das Buch verweigert sich, ein richtiges Buch zu sein und aus dieser Antihaltung heraus werden Konventionen jenseits des Bücherlesens sichtbar. Es gehört damit zu einer Reihe von Texten, in denen Literaten mit literarischen Mitteln über Literatur nachdenken (*metafiction*). Wenn das Buch dämlich ist, und das die Rezipienten am Lesen hindern soll, impliziert es, dass Bücher in der Regel sinnvoll sein sollten. Oder es fordert auf, eine Pause zu machen, in der Hoffnung, der Rezipient unterlässt eine Wiederaufnahme des Leseprozesses.

Eine Unterbrechung spricht weder für das Buch noch für den Leser – warum eigentlich? Bücherlesen ist doch kein Leistungssport. An dieser kurzen Problematisierung wird vielleicht das Potenzial des Buches deutlich. Es öffnet den Blick für einen alternativen Umgang mit Büchern, der zum Teil besteht, aber nicht bewusst oder gesellschaftlich negativ sanktioniert ist. Das kann beim Lesen bereits selbst erlebt werden. In das Buch darf geschrieben werden. Eine Seite kann herausgetrennt und zu einem Papierflieger verarbeitet werden. Oder die Lesenden dürfen ein Eselsohr in eine Seite falten. Schließlich gibt das Buch sogar seine Antihaltung auf und möchte ein Freund der Lesenden sein. Wie das aussehen könnte und ob dazu ein Kinobesuch mit gemeinsam geteiltem Popcorn notwendig ist, könnte im Unterricht diskutiert werden. Vielleicht schreiben die Lesenden mal einen Brief an das Buch zurück.
[tobi Sachsen-Anhalt]

Mo Willems: Das Buch über uns

Leipzig: Klett Kinderbuch 2015

Zum Buch

Schweinchen Piggi und Elefant Gerald machen eine spektakuläre Entdeckung. Vor ihren Buchseiten, die die beiden bewohnen, ist jemand: Ein Leser. Der erweckt sie zum Leben, indem er liest. Aber auch die beiden Figuren können ihn manipulieren; z. B. wenn sie etwas sagen, das der Vorleser dann ja auch sprechen muss. Der Spaß ist groß und die Freude auch, bis Gerald die Schattenseite des Bilderbuchhelden-daseins erkennt – das Buch endet. Bei aller Panik fällt den beiden dann aber doch noch eine gute Lösung ein, bevor das Buch zu Ende ist. Die wird hier nicht verraten.

Der amerikanische Bilderbuchmacher Mo Willems zeigt in diesem Buch wieder einmal sein ganzes Können. Gänzlich minimalistisch und dennoch mit durchschlagender Wirkung inszeniert er diese herrlich skurrile Episode. Die beiden Handlungsträger, die sich in metafiktionaler und selbstreferentieller Manier selbst erkennen, klassische Erzählkonzepte entgrenzen, indem sie scheinbar manipulativ den Leser beeinflussen und schließlich auch die Linearität der Erzählung überwinden und sich so unsterblich machen, sind Revolutionäre in der Bücherwelt. Viele grundlegende Vorstellungen von Fiktionalität werden hier auf den Kopf gestellt; dabei aber mit großem Spaß und in einem Format, das typisch für Bücher kleiner Kinder ist.

Die einfachen, digitalen und minimalisierten Bilder zeigen nur die beiden Protagonisten und ihre Aussagen in comictypischen Sprechblasen. Auf eine Erzählerebene wird verzichtet. Auch der Hintergrund entfällt und zeigt sich schlicht als „white page“. Viele Hinweise im Buch erschließen sich auch erst beim mehrmaligen Lesen. Zudem lockt das Buch zum eigenen Manipulieren und Verändern heraus. So entsteht ein großer, literarischer Spaß, der nur auf den ersten Blick ganz unbedarft wirkt. Mo Willems erzeugt großes Bilderbuch-Kino, ohne aber die Zugangsvoraussetzungen zu hoch zu setzen. Das Buch ist nachdrücklich zu empfehlen.

[mr Sachsen-Anhalt]

Ideen zur didaktisch-methodischen Umsetzung des Buches

Einführung

Große Irritationen und Neugier können erzeugt werden, wenn sich die LehrerIn oder ein Kind als Buch verkleiden (mit großen Pappen) und so in die Klasse kommt. Auf dem Buchcover sind die Hauptfiguren Gerald und Piggi zu sehen. Beim Ablegen des großen Buches findet sich ein kleines Buch, das nun vorgelesen werden kann. Dabei bietet es sich an, das Buch gemeinsam als szenische Lesung vorzutragen, ggf. können zwei Kinder sich darauf schon vorbereiten.

Weiterschreiben als Comic/Weitererzählen mit den Figuren

Ausgewählte Bilder von Elefant und Schwein werden noch vor der Lektüre des Buches gezeigt. Allerdings ohne Text. Die Kinder sammeln in Gruppen auf den kopierten Blättern ihre Gedanken zum Bild. Diese stellen sie der Klasse vor. Nun bekommt jedes Kind eine Auswahl von Bildern mit Gerald und Piggi. Diese sollen zu einer Geschichte geordnet und mit Sprechblasen versehen werden. So entstehen Comics mit den Protagonisten, die viel Raum für die eigene Ausgestaltung bieten, da sie weder räumlich noch gegenständlich gebunden sind.
Als Variante könnte man den Kindern auch ein leeres Buch (z.B. Leporello-Buch) geben und ein Bild von Gerald und Piggi hineinlegen. Gemeinsam überlegen und schreiben die Kinder, was die beiden Tiere wohl in dem leeren Buch sagen und erleben werden, ggf. könnte man auch ein bereits bekanntes Buch nehmen und die Figuren in dieses Buch „einschmuggeln“. Was würden sie wohl zu dieser Geschichte sagen?
Die Kinder schreiben und gestalten daraufhin Bilder und Sprechblasen.

Erzählen mit dem Kamishibai (Erzähltheater)

Die Kinder basteln Stabfiguren oder auch Papierfiguren mit Standfuß auf dickem Karton. Dann üben immer zwei Kinder, den Text im Dialog zu lesen und im Erzähltheater zu spielen. Das Publikum wird bei der Präsentation animiert mitzuspielen. Durch das wiederholte Lesen wird sowohl die Lesegeläufigkeit trainiert als auch die Betonung beim Vorlesen erprobt und so Sprachbewusstsein entwickelt.

[erarbeitet von Mareike Schulz, Ines Storch, Caterina Mempel, Luise Poser, Daniela Wuthe]

Wahres Lesen in unwirklichen Büchern

// Erläuterungen zum Fiktionalitätsbewusstsein am Beispiel des (lesenden) Umgangs mit Büchern//

Ein Beitrag von Thomas Bitterlich

Haben Sie schon von den wandelnden Büchern gehört?
Nachts, wenn wir schlafen und im Land der Träume reisen, erwachen sie zum Leben. Sie klappen auf, rascheln mit den Seiten und flüstern sich ihre Geschichten zu. Dann verfolgen sie uns. Im Traumschleier der Nacht – wenn wir blind, bewegungsunfähig und besinnungslos sind – begegnen wir ihnen. Mit guten Büchern kommen wir in den Himmel, böse Bücher kommen überall hin. Sie krallen sich an uns fest, dringen durch unsere Haut bis ins Blut. Dort verstopfen sie die Arterien, lagern sich ab, verändern unsere Gene und machen uns das Leben noch am Tage schwer.
Das ist das wahre Lesen. Nicht wir lesen, sondern wir werden gelesen, im doppelten Sinne des Wortes, dass wir aufgelesen werden, Textsammlungen bilden und über die Texte entziffert werden. Sage mir, was Du liest und ich sage Dir, wer Du bist. Die Bücher essen uns mit Haut und Haar, bis wir in sie eingegangen sind.

Dass Leser von Büchern verschlungen werden können, erzählt auch Hartmut El Kurdi in „Johnny Hübner greift ein“. Der titelgebende Protagonist, Johnny Hübner, arbeitet in der Geschichten-Rettungs-Zentrale. Er ist Geschichtenretter. Was ist das? „Immer wenn ein Mensch beim Lesen vor lauter Spannung in eine Geschichte hineinrutscht und er alleine nicht mehr herauskommt – dann wird er selbst zu einer Geschichte. … Bei jedem dieser Vorfälle gibt es automatisch eine Meldung an die Geschichten-Rettungs-Zentrale. Die wiederum beauftragt einen Geschichtenretter – zum Beispiel mich – und der muss die neue Geschichte aufschreiben. Denn als derjenige, der schreibt, habe ich einen gewissen Einfluss auf das, was passiert.“ (El Kurdi 2008, 10)

Im Unterschied zu der anfangs beschriebenen, düsteren Bücher-Verschwörungstheorie besteht hier wenigstens die Hoffnung, dass Leser aus und durch Geschichten gerettet werden können. Diese Beispiele führen mitten in die Diskussion um den Umgang mit Büchern. Wie wird unsere Buchkultur zum Gegenstand in fiktionalen Texten? Wahres

oder echtes Lesen in unwahren Texten? Geht das? Wie geht das? Ist das sinnvoll? Was können wir daraus erfahren bzw. sogar lernen?

In den folgenden Ausführungen sollen vorrangig die Konzepte „Fiktionalität“ und „Fiktionalitätsbewusstsein“ vorgestellt werden, wie sie aktuell in der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik diskutiert werden. „Fiktionalität“ stellt eine Eigenschaft von Texten dar, während „Fiktionalitätsbewusstsein“ die nötigen Kompetenzen beschreibt, diese Eigenschaft wahrzunehmen und für ein adäquateres Text-, Selbst- und Weltverständnis zu nutzen. Aus dieser Sicht handelt es sich vorwiegend um eine Rezeptionskompetenz, um Kenntnisse, eine Denkhaltung und Einstellung gegenüber Texten, gegenüber Medien, gegenüber jeglicher Art von Symbolsystem. Diese Kompetenz soll mit Bezug auf die Lese- und Buchkultur unserer Zeit dargestellt werden. Es handelt sich hier um eine selektive Stoffsammlung, vor der, als Hintergrund‘ fiktionale Darstellungen erst Kontur gewinnen. (Roh-)Stoff der Literatur – der ‚unwahren Bücher‘ – ist zunächst alles, was wir beim Lesen und im Umgang mit Büchern wahrnehmen, erleben und erfahren können. Das wäre eine unerschöpfliche Menge von Phänomenen und Wissen, weil sie jede auf Bücher bezogene Handlung und Kommunikation umfasst. Hier möchte ich diesen Wirklichkeits- und Wissensbereich durch die Beschränkung auf Tätigkeiten, Funktionen und Modi des Lesens abstecken. Der Zweck der wechselseitigen Betrachtung von Fiktionalität und Realität besteht darin, unsere Wahrnehmung dafür zu schärfen, was über Lesen ausgesagt wird und wie darüber gesprochen wird. Dadurch sollte eine Grundlage geschaffen werden, Positionen zum (lesenden) Umgang mit Büchern, die Bilderbücher formulieren, angemessen zu beurteilen.

Realität und Fiktivität der Buch- und Textwelten

Im Alltagssprachgebrauch gilt Literatur immer noch als fiktiv, als ein Produkt „imaginativen Schreibens“ (Eagleton 1994, 1). Das, worüber der Text verfasst ist – ein Thema, ein Motiv, eine Figur, ein Handlungsort oder -zeit etc. –, gäbe es nicht oder werde unwahr präsentiert, so die kollektive These (Zipfel 2001, 68 ff.). Einige der in diesem Heft präsentierten Texte stellen die Möglichkeit dar, sich physisch in das Buch hineinzubegeben, bspw. durch Türen oder Treppen oder durch Verschlungenwerden. Dafür gibt es keine Entsprechung in der gegenwärtigen Wirklichkeit – diese Vorgänge sind fiktiv. „Fiktivität“ beschreibt einen Existenzmodus von Redegegenständen außerhalb der Texte. Redegegenstand ist all das, worüber geredet werden kann und gleichzeitig auch nur das, was und wie darüber geredet werden kann. (Ueding/Steinbrink 1994, 254 f.) Die Perspektive des Begriffs „Redegegenstand“ richtet sich auf die kommunikativen Eigenschaften von Gegenständen der sinnlichen Wahrnehmung. Der Maßstab dafür, ob diese Gegenstände fiktiv oder real sind, ist das Resultat sozialer Prozesse. Wirklichkeit und

Wahrheit sind gesellschaftlich konstruiert. In sozialen Gruppen erwirbt und entwickelt man eine Vorstellung von beidem, indem aus der Fülle sinnlicher Wahrnehmungen, Emotionen, kognitiver Konzepte etc. eine Auswahl getroffen und zu einem Wahrnehmungskonstrukt verbunden wird. In „Herr Fuchs mag Bücher!“ isst der Protagonist nach dem Lesen die Bücher, am liebsten mit Salz und Pfeffer (Biermann 2001). Nachdem er Bibliotheksverbot erhalten hat, muss er sich auf Werbeprospekte umstellen, was seiner Verdauung Probleme bereitet. Der Geschmack der Bücher ist real erfahrbar, aber kein Bestandteil der kollektiv-kommunikativen Realität und damit fiktiv. Fiktivität liegt vor, wenn der Gegenstand sich jenseits der kollektiv sinnlichen Wahrnehmung befindet und nur von Einzelnen gesehen, gehört, gerochen, gefühlt oder geschmeckt werden kann.

In ein Buch hineinzugehen, ist anscheinend nur im Traum möglich. Nicht-Fiktivität setzt voraus, dass der Gegenstand physikalische Eigenschaften hat. Von der Bewegung ins Buch müsste sich die Geschwindigkeit oder eine zurückgelegte Strecke messen lassen. Das ist aber allenfalls bei der Augenbewegung oder beim Umblättern der Seiten möglich. Aber wie sind nach dem Ende der körperlichen Aktivitäten die Rezipienten dem Text nähergekommen? Geht Textverstehen in den Handlungen rund ums Buch auf? Dann müsste es doch reichen – etwas provozierend gesagt – ein Buch unters Kopfkissen zu legen, um seinen Inhalt in sich aufzunehmen.

Die einzige Realität, die man tatsächlich beim Lesen begreifen kann, ist das Buch. Es hat einen Umfang, ein Gewicht und ein Zerfallsdatum. Die Seiten haben ein Format, die Buchstaben eine Größe und vielleicht unterschiedliche Farben. Alles was in Büchern steht, Botschaften, die mit unterschiedlichsten Zeichen ausgedrückt werden, sind fiktiv, weil sie nur einen Teil der Realität erfassen. Ein Kochbuch macht nicht satt. Das Papier hat nur einen geringen Nährwert, und nur wenn es verdaut werden kann. Auch die Rezepttexte, die Handlungskompetenzen zur Nahrungszubereitung erweitern oder über Lebensmittel informieren, können sich auf Fiktives beziehen. Wer hat noch nicht etwas Ungenießbares hergestellt, indem er oder sie den Zubereitungsschritten aufs Wort gefolgt ist? Das perfekte Kochbuch, nach dem alles so wird, wie es abgebildet ist, lässt noch auf sich warten. Das hängt mit den Grundvoraussetzungen schriftlicher Kommunikationssituationen zusammen (Zipfel 2001, 35 f.; Koch/Oesterreicher 1994). Deren Bedeutung ist von dem Bedürfnis bestimmt, sprachlichen Handlungen Dauerhaftigkeit zu verleihen. Im Kontext der Mündlichkeit kann Beständigkeit durch Ritualisierung der Sprechsituation erreicht werden, wenn bspw. in Kindergarten und Schule regelmäßig in einem Sitzkreis erzählt wird. Dagegen ist Schriftlichkeit durch die Loslösung von einer konkreten Situation gekennzeichnet. Schrift ermöglicht es, sprachliche Handlungen orts- und zeitunabhängig zu verstetigen (Ehlich 1994: 19). Dieses Kennzeichen der Schriftlichkeit hat zur Folge, „… dass die sinnliche Zugänglichkeit auf die Materialität der Zeichengestaltung einerseits (Haptik), die bloße Konzentration auf

die Visualität andererseits zurückgenommen wird … Abstraktion, bedeutet hier Zurückführung von Sinnlichkeit durch Heraushebung einer Dimension der Wahrnehmungstätigkeit gegenüber anderen und gegenüber ihrer Kombinatorik.“ (Ebd.: 20)
Egal, was mit Schrift (und auch mit Bildern) dargestellt wird, es ist immer eine Reduktion und Übersetzung dessen, was kollektiv oder einzeln über die Realität erfahren werden kann, die selbst bereits eine soziale, durch verschiedene Symbolsysteme erzeugte Abstraktion darstellt. Auf jeden Fall muss bei der Textrezeption eine Rekonstruktion der Sprechsituation vorgenommen werden. Die vorausgegangene Loslösung bedeutet einen Realitätsverlust, der während des Lesens neu konstruiert werden muss. Beim Lesen des Wortes „Buch“ stellen wir uns in der Regel einen Gegenstand mit vielen sinnlichen Facetten vor: mit einer bestimmten Größe, mit Geräuschen beim Seitenumblättern oder eben dem Geruch neuen Papiers und einzelner Buchstaben. Die genaue Vorstellung kann aber in Abhängigkeit von der Beschreibung im Text beeinflusst werden. Zunächst denkt man vielleicht an ein sauberes Buch und liest dann, dass es verstaubt ist. Später wird es wohlmöglich geworfen und schrumpft gedanklich auf eine handliche Größe. Was beim Anblick der Buchstaben imaginiert wird, ist individuell, aber gleichzeitig das Ergebnis von Erfahrungen, die in einem gesellschaftlichen Kontext erworben werden.

Realität des Lesens

Eine Tätigkeit, mit der Textbotschaften aus Zeichenfolgen und -verknüpfungen rekonstruiert werden, heißt Lesen. Im Alltagssprachgebrauch handelt es sich dabei um einen Oberbegriff für eine Vielfalt von Handlungen. Die Bandbreite der Bedeutungsnuancen reicht vom bloßen optischen Erkennen über die Konstitution von Bedeutungen (‚Sinnentnahme‘) zum Verstehen und Verarbeiten. Wie unterschiedlich Lesen als Handlung ausfallen kann, zeigen Synonyme oder adverbiale Bestimmungen an, die gelegentlich an der Stelle des Oberbegriffs oder in Verbindung damit verwendet werden: In Büchern kann geblättert werden; Texte werden überflogen, angelesen, geschmökert oder kursorisch bzw. selektiv gelesen; es ist möglich, Texte zu studieren oder sich darin zu vertiefen; sie können gründlich, ausgelesen, wenn nicht gar verschlungen werden; manchmal empfiehlt sich auch eine Lektüre zwischen den Zeilen oder gegen den Strich. In übertragener Bedeutung sind neben Texten auch Filme, Gesichter oder die Welt lesbar (Graf 2004, 11).
Lesen weist eine breite Funktionsvielfalt auf. Es werden ganz unterschiedliche Zwecke damit verbunden, in deren Folge die Tätigkeit einen anderen Charakter erhält. Es dient bspw. der Bewältigung von Alltagssituationen, vom Lesen der Straßenschilder bis zum Lesen von Vertragsunterlagen. Soziale Interaktionen werden ermöglicht und unterstützt, angefangen beim Lesen von Einladungskarten über SMS bis hin zu Liebesbriefen. Lesen ist

identitätsbildend, durch Vermittlung von Wissen, Darstellung sprachlicher Vielfalt oder durch die Präsentation alternativer Weltentwürfe. Durch Lesen können Abstraktions- und Vorstellungsvermögen trainiert werden, aber ebenso Kritikfähigkeit und Kreativität (ebd., 8 f.).

Zur Unterscheidung von Faktualität und Fiktionalität

Selbst wenn ein Text sich auf das Selbstverständliche am Lesen bezieht, konstituiert er damit einen teilweise fiktiven Gegenstand, der zunächst nur in der Welt der Textzeichen existiert. Er kann Realität nur widerspiegeln und zu Rekonstruktionen von Realität anregen. Aus literaturtheoretischer und auch literaturdidaktischer Perspektive stellt sich dann die Frage nach einer angemessenen Rekonstruktion und Weiterverarbeitung. Wie nah kommt der Text der Realität? Wie sollen seine Aussagen auf die Wirklichkeit bezogen werden? An welchen Stellen wird verfremdet und mit welcher Absicht geschieht dies?
In den postmodernen westeuropäischen Gesellschaften haben sich zur Beantwortung dieser Frage grobe Texttypen etabliert, die zwischen realitätsnahen, faktualen, und realitätsfernen, fiktionalen, Texten unterscheidet. Bei der Einteilung handelt es sich um eine Konvention, ein Verhaltensmuster , das mit der Entwicklung zum Leser erworben wird und veränderbar ist.
Als faktual gelten Texte, die einen Anspruch auf Überprüfbarkeit des Dargestellten in der Realität erheben. Die Rezepte im Kochbuch versprechen, dass mit den genau abgemessenen Zutaten unter Einhaltung der Verarbeitungsschritte und -hinweise die Zubereitung eines schmackhaften Essens gelingt. Das korrespondiert mit einer spezifischen Darstellungsform. Für Kochbücher werden nur bestimmte sprachliche Mittel bzw. Zeichen verwendet, z. B. selten der Konjunktiv. „Man könnte 500 Gramm Mehl nehmen …“, klingt nicht vertrauenserweckend. Bilder, die Konsequenzen von Fehlverhalten zeigen, z. B. verbranntes Essen gibt es ebenfalls nicht.
Fiktionale Texte setzen dagegen voraus, dass die Darstellung nicht an der Wirklichkeit gemessen wird. Vom Märchen erwartet man Märchenhaftes, keine Realitätsnähe. „Es war einmal“ heißt, es könnte sein, und was sein kann, bestimmen die Regeln der Gattung. Damit ist üblicherweise ein vom Alltag verschiedener Sprach- bzw. Zeichengebrauch verbunden. Die Fiktionalität der Märchen ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass ältere Bedeutungsschichten der Zeichen beibehalten worden. Es ist selbstverständlich, dass die Figuren durch Brunnen in andere Welten gelangen können (Frau Holle) oder Wasser sprechen kann (Brüderchen und Schwesterchen). Daneben tragen veraltete Wörter und formelhafte Formulierungen ebenfalls zum Märchenton und zu einem vom Alltag verschiedenen Sprachgebrauch bei.

Klassifizierungsmöglichkeiten der Fiktionalität

Bei narrativen Texten lassen sich in Relation zu basalen Erzählstrukturen verschiedene Arten von Fiktionalität bestimmen. Es kann zwischen äußeren und inneren Erzählstrukturen unterschieden werden: Äußere Erzählstrukturen (Fludernik 2006, 34 ff.), zu denen die Paratexte, Ausstattungsmerkmale des Buches oder das Layout gehören können. Beim Märchen wurde auf dieser Ebene durch Vorwörter lange Zeit die Realitätsnähe der Geschichten betont. Insbesondere die „Gattung Grimm" verdankt ihren Klassikerstatus der (fingierten) Tatsache, dass die Märchen vorher mündlich im Volk tradiert wurden. Bei anderen Gattungen wird hier bereits Fiktionalität signalisiert, wenn z. B. in einem Titel Wörter durchgestrichen sind oder in einer handschriftähnlichen Druckschrift ergänzt werden. Der Titelzusatz „Eine wahre Geschichte" soll dagegen meistens Realitätsnähe suggerieren.
Bei den inneren Erzählstrukturen wird zwischen den Ebenen „Erzählwelt" (discours) und „erzählter Welt" (histoire) unterschieden.
Mit der Erzählwelt wird der Handlungsraum des Erzählers bezeichnet. Dass zwischen Autor und Leser eine personalisierte vermittelnde Instanz tritt – eine Erzählerfigur – gehört zu den Fiktionalitätssignalen im Rahmen der inneren Erzählstrukturen. In dem Bilderbuch „Hilfe, dieses Buch hat mein Hund gefressen!" spricht mit dem Titel nicht der Autor Richard Byrne die Leser an, sondern ein personaler Erzähler: das Mädchen Bella. Innerhalb der faktualen Textsorten wären nun bei einigen Leseransprachen angemessen, z. B. in einer politischen Polemik. In der „erzählten Welt", der Darstellung des Geschehens, wird Fiktionalität durch Abweichung vom alltäglichen Erzählen signalisiert. Dies kann sich an der Wortwahl, dem Tempus, dem Satzbau, dem Bildmaterial, auditiven Zeichen etc. zeigen. So ist für das Erzählte nach wie vor das epische Präteritum üblich, selbst wenn das Geschehen in der Zukunft spielt. Im Alltag wird für zukünftiges Geschehen dagegen in der Regel das Präsens verwendet.
Dabei geht es nicht nur um Realitätsnähe, sondern auch um Authentizität (Krah 2013, 267 f.) und um die Einschätzung, ob eine Darstellung wirklichkeitsgetreu oder wahrheitsgetreu ist.
Zwar besteht zwischen beiden Begriffen ein Überschneidungsbereich, aber ebenfalls Potenzial für Unterscheidungen und für eine Konkretisierung dessen, was Fiktionalitätsbewusstsein in der Textbegegnung, im Umgang mit einzelnen Zeichen und Zeichenverknüpfungen bedeuten kann. Dabei liegt die Vorstellung einer Kommunikation zugrunde, bei der das Bewusstsein als Rezeptionskompetenz akzentuiert wird. Der Lesende als Adressat eines schriftlichen Textes verhält sich wie in einem mündlichen Gespräch, in dem er die Kommunikationszeichen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und seines Weltwissens interpretiert. Rezeption, als Beteiligung an einem Kommunikationsakt verstanden, erlaubt eine Binnendifferenzierung in Orientierung auf

die Kategorien „Realitätsnähe“ und „Authentizität“. Unter Anlehnung an die Dimensionen von Gesprächskompetenz (Krelle 2010) lassen sich Perspektiven auf Repräsentationen von Wirklichkeit und Wahrheit unterscheiden. Die aus diesem Gedanken entstandene Tabelle ist als Anregung zu verstehen und (noch) keine Systematisierung von Forschungsergebnissen.

	authentisch/fiktional	**realitätsnah/fiktional**
Thema	wichtig/unwichtig	vertraut/fremd
Struktur	richtig/unvollständig	möglich/unmöglich
Sprache (+ Bild)	angemessen/unangemessen	eindeutig/mehrdeutig
Identität	wahres Sein/falsches Sein	Rolle erfüllen/Rollentausch
Medium	Dokument/Falsifikat	unmittelbar/virtuell

Zur Erläuterung der einzelnen Aspekte von Fiktionalität

Zum Thema: Unter der thematischen Dimension von Kommunikationsvorgängen werden alle Fähigkeiten gefasst, den Inhalt dessen, worüber geredet/geschrieben wird zu erfassen und zu gestalten. Ein Thema, erscheint wahrer bzw. authentischer, wenn er überzeugender ist. Es geht um eine Hierarchie von Themen, in der das Wichtige Unwichtiges zur Fiktion abstempelt. Im Alltag wissen die Gesprächsbeteiligten oft sehr genau, was zu einem Thema gehört, wann daran vorbeigeredet wurde und welche Aspekte unbedingt erwähnt werden müssen. Auf das Lesen bezogen dominiert gegenwärtig die Bedeutung von Lesen als Sinnentnahme. Andere Bedeutungen erscheinen nachrangig, wobei individuelle und soziale Hierarchien vielfältig und verschieden sein können. Der bücherfressende Fuchs ist deshalb bereits thematisch fiktional, weil er einen Aspekt des Umgangs mit Büchern hervorhebt, der in der gesellschaftlichen Kommunikation irrelevant ist.
Unter der Perspektive des Realismus erscheint ein Thema wirklichkeitsgetreuer, wenn es vertrauter und selbstverständlicher ist. Lesen als alltägliche Handlung ist in der allgemeinen Wahrnehmung mit konkreten Situationen verbunden. Es hat seinen Platz und seine Zeit. Lesen während des Gehens, Lesen mit einem auf den Kopf gestellten Buch oder das Lesen ohne Kleidung würde unwirklicher erscheinen. Werden diese Verhaltensmuster in einem Text thematisiert, wirkt er dadurch fremder und fiktionaler.

Zur Struktur: In Kommunikationssituationen werden auch Fähigkeiten benötigt, die Bestandteile eines Themas zur rechten Zeit, am rechten Ort in der richtigen Reihenfolge und im angemessenen Umfang darzustellen. Es sind, vereinfacht ausgedrückt, Kompetenzen zur Strukturierung von Kommunikationsakten. Strukturell gilt es als authentisch, wenn die Form getreu wiedergegeben wird. Es kommt zum Beispiel vor, dass ein vierjähriges Kind ein Buch nimmt und sagt: „Ich lese jetzt.“ Das Durchblättern und

bloße Wahrnehmen der Bilder erscheint jedoch als Nachahmung der Form, als Mimesis des Leseverhaltens, und damit als unechtes Lesen. Ein zweites Beispiel: In Science-Fiction-Filmen kann beobachtet werden, dass Roboter in Sekundenschnelle Texte durch Augenschein verarbeiten. Auch hier entspricht das optische Erfassen nicht dem, was in unserer Gesellschaft als eigentliches Lesen betrachtet wird. Die Handlung erscheint in einer unvollständigen Ausführung.
Strukturell gilt es als wirklichkeitsgetreue Darstellung, wenn sie den Prinzipien der Wirklichkeit folgt. Ob der Inhalt vertraut ist, spielt dabei weniger eine Rolle, solange er möglich ist. Es geht um die Wahrscheinlichkeit des Dargestellten. Wenn also in dem Science-Fiction-Film Außerirdische die Gedanken der Menschen lesen und zeigen, dass sie das Gedachte verstanden haben, indem sie Handlungen verhindern, dann kann es als plausibel betrachtet werden. Aller Wahrscheinlichkeit nach müsste Gedankenlesen so funktionieren.

Zur Sprache: Thematische und strukturelle Gesprächskompetenzen sind nutzlos, wenn der Inhalt nicht verbalisiert werden kann. Es müssen die richtigen Worte, die richtige Wortstellung, der angemessene Satzbau etc. gefunden werden.
Auch die Kriterien für die Wahrheit in sprachlichen Handlungen sind vielfältig. Abweichungen von Sprachkonventionen führen zu einem übertragenen Sprachgebrauch. In der Schule kann die Aussage „Ich habe den Text durchgeackert.“, als unangemessen, und nicht im wortwörtlichen Sinne zu verstehen, eben fiktional, betrachtet werden. Sprachlich erscheint etwas unwirklich, wenn es mehrdeutig ist und die Zuordnung zu einem Referenzbereich nicht eindeutig möglich ist. Die Redewendung „Lesen wie ein Weltmeister“ lässt offen, wie sich professionelle Sportbetätigung auf die Lektüre auswirkt.

Zur Identität: Kommunikation hat auch eine soziale Dimension. Ihr Erfolg oder Nicht-Erfolg werden durch Fähigkeiten bestimmt, die für die Darstellung der eigenen Identität, die Erfüllung von Rollenerwartungen oder die Gestaltung von Beziehungen notwendig sind. Vorstellungen über die Identität des Erzählers oder des Autors können ebenfalls mit den Kategorien wahr oder falsch bewertet werden. Der von der Erzähltheorie entwickelte Begriff des „unzuverlässigen Erzählers“ bezieht sich auf literarische Phänomene, bei denen im Verlauf der Lektüre dem Erzähler das Vertrauen entzogen wird, weil er z. B. chaotisch erzählt. Vorstellungen zur Identität des Autors, des Erzählers, der Figuren oder möglicher Rezipienten sind realistischer, wenn sie an die Erwartungen des Lesenden anknüpfen, wenn die Kommunikationsrollen erfüllt werden. Überschreitungen oder ein Rollentausch wirken fiktional. In James Rileys „Story Thieves“ können die Protagonisten als Buchbenutzer in die Welt der Bücher eintauchen, also zwischen den Seiten verschwinden. Das ist gegenwärtig unmöglich.

Zum Medium: Nahezu jede Sprachhandlung fußt auf einem Unterstützungssystem. In der mündlichen Kommunikation sind wir auf den Schall angewiesen oder flechten in die Sprachhandlungen non- und paraverbale Zeichen ein. Beim schriftlichen Kommunizieren nutzen wir die Möglichkeiten der Typografie, des Layouts oder die Vielfalt der Schriftmedien: Brief, Klebezettel, Zeitung etc. Wahre Bücher überzeugen durch eine seriöse Schrift und vermeiden eine abwechslungsreiche Gestaltung oder die Einbindung von Comic-Sprechblasen. Auch andere Buchmerkmale können weniger echt wirken, zum Beispiel gemalte Seitenränder, zusätzlich zu den vorhandenen. Schließlich können Darstellungen von Wirklichkeit aus medialer Perspektive betrachtet werden. Als höchste Form von Realität gilt die Kommunikation von Angesicht zu Angesicht, das unmittelbare Erleben des Anderen. Wird ihr ein künstlicher Charakter verliehen, durch Inszenierung im Theater oder durch die Verwendung eines Mikrofons etc., erscheint sie unwirklicher. Dass literarische Figuren beim Lesen eine Brille tragen, ist fast schon selbstverständlich, also realistischer als ein Blattwender, auch wenn der in verschiedenen Formen und Farben zu manchem Büroalltag gehört.
Von diesen Punkten ausgehend könnte ein Realitätscheck bei Texten sich an folgenden Fragen zu den ersten beiden genannten Ebenen orientieren: Welche Stellung nimmt das Thema in unserer Weltwahrnehmung ein? Wie richtig ist die textuelle Repräsentation? Wie alltagsnah ist der gewählte Wirklichkeitsausschnitt? Ist er wahrscheinlich?
Darauf aufbauend könnte gefragt werden, wie und warum von einer wahrheitsgetreuen oder wirklichen Darstellung abgewichen wird.

Teilkompetenzen des Fiktionalitätsbewusstseins

Bisher lag der Akzent auf einer Teilkompetenz des Fiktionalitätsbewusstseins. Im Vordergrund stand die Identifikation und Beurteilung der Realitätsnähe oder Authentizität von Texten, die Realitäts-Fiktions-Unterscheidung (Saupe 2005). Auf der Grundlage einer anscheinend anthropologischen Notwendigkeit, verschiedene Zugänge zur Welt zu besitzen, etabliert sich durch Lesesozialisation ein textbezogenes Unterscheidungsvermögen. Beim Lesen werden Textmerkmale erkannt und auf dieser Basis der gesamte Text (oder Teile) als faktual oder fiktional eingestuft. Es gibt gattungsübergreifende Fiktionssignale. Der Titelzusatz „eine wahre Geschichte“ lässt sich in verschiedenen Zusammenhängen finden, ebenso wie metafiktionale Elemente (z. B. Metalepsen) und metanarrative Aussagen (z. B. Leseransprachen). Ergänzend zu einer Einschätzung, welcher Texttyp (faktual/fiktional) vorliegt, ist dann die Beurteilung von der Gattung abhängig.
Die zweite Teilkompetenz, der Fiktions-Realitäts-Bezug, ist die Fähigkeit, Texte in der eigenen Lebenswelt vorzustellen. Die Anteilnahme am Text und dessen Verarbeitung – kann unterschiedlich intensiv und erfolgreich sein. Sie ist nicht direkt von Fiktionssignalen

abhängig. Es handelt sich um einen Willensentscheidung des Lesers, den Text oder einzelne Elemente auf die eigene Lebenswirklichkeit, vielleicht auch auf eine fremde, zu beziehen. In dem von Kaspar Spinner (2006, 2010) entworfenen Aspektrahmen ist die Bezugskompetenz insbesondere in Differenz und Erweiterung des Teilaspekts „Subjektive Involviertheit“ zu denken. Dieser bezeichnet zunächst das persönliche Angesprochensein, dann aber auch die Möglichkeit im Lesen Gefühle zu auszuleben und zu bearbeiten bis hin zur Selbstreflexion. Spinner verweist auf die schwere Überprüfbarkeit dieser Kompetenz. Demgegenüber stellt er das Gespräch über Fiktionen, die beispielhaft, in einer Verfremdungssituation, subjektive Bezüge zum Text erkennen lassen. Die Bezugskompetenz könnte demnach als Fähigkeit begriffen werden, Spielregeln literarischer Texte auf konkrete Sprachhandlungen zu übertragen. Inwiefern ist der Leser in der Lage sein Wahrnehmen, Fühlen und Denken von literarischen Texten irritieren, in Frage-stellen, erweitern oder ersetzen zu lassen, und diesen Erfahrungsprozess zu explizieren?

Fiktionalitätsbewusstsein als Lesemodus

Um den Fiktions-Realitäts-Bezug noch genauer zu charakterisieren, bietet sich eine Darstellung von Lesemodi an, wie sie Werner Graf aufgestellt hat. Gleichzeitig ergibt sich dadurch ein weiterer Blick in die Realität und Vielfalt des Lesens. Bei den Lesemodi handelt es sich um sieben typische Dispositionen zum Lesen, die aus der Verallgemeinerung von Leserbiographien empirisch ermittelt wurden. Eine Grundannahme dabei ist, dass unterschiedliche Ausführungen der Lesetätigkeit nicht vom Leser oder den Texten abhängen, sondern von Kontexten, in denen gelesen wird (Graf 2004). Daraus resultieren spezifische Rezeptionshaltungen. Nicht für alle ist das Fiktionalitätsbewusstsein relevant oder kommt voll zur Geltung. Im Folgenden habe ich die Modi ausgewählt, durch die der Fiktions-Realitäts-Bezug sich am besten charakterisieren lässt.

Ein Modus wird als „instrumentelles Lesen“ bezeichnet (ebd., 42 ff.). In diesem Kontext werden Texte als Mittel betrachtet, um einen Zweck zu erreichen. Ziel ist eine zwanglose, punktuelle Informationsbeschaffung aus eigenem Interesse, z. B. das Nachschlagen im Lexikon, um eine Wissenslücke zu füllen. Das lösungsorientierte Handeln verhindert eine Reflexion über die Realität oder Fiktionalität des Dargestellten. Bereits vor der Lektüre wird entschieden, dass der Text als faktual gelesen wird. Eine Differenz von textueller und realer Welt wird ignoriert. Auch zur kurzfristigen Unterhaltung, um sich abzulenken, kann instrumentell gelesen werden. Beim Lesen von Witzen könnte das Fiktionalitätsbewusstsein zum Teil angesprochen werden:

Einer sagt: „Ich freue mich, morgen meine Kündigung zu erhalten.“
Ein Kollege fragt: „Wieso das denn?“

Er: „Na dann werde ich endlich von hier fliegen."
Auch dabei drängt sich Realitätsnähe vor. Damit der Witz funktioniert, muss erkannt werden, dass „fliegen" vom Sprecher wortwörtlich genommen wurde. Durch das Lachen wird demgegenüber der Alltagssprachgebrauch bestätigt. Es wird ja selten darüber nachgedacht, ob „fliegen" nicht vielleicht doch eine angemessene Beschreibung für Arbeitslosigkeit wäre.
Im Modus des „intimen Lesens" kommt es im Idealfall zu einer harmonischen „Verschmelzung von Leser und Buch", zum Zweck der Erfahrung emotionaler Intensität (ebd., 49 ff.). Der oder die Lesende lässt sich so vereinnahmen, dass er oder sie aus dem Alltag in die Textwelt entrückt wird. Der Modus garantiert ein besonderes Erlebnis, in dem die Raum-Zeit-Wahrnehmung verändert und die Tätigkeit des Lesens als fesselnde und intensive Handlung erfahren wird. Auch bei dieser Disposition verschwimmt die Grenze zwischen realer und textueller Welt. An die Stelle der Realität treten die über das Buch transportierten Darstellungen, wobei die Textwelt nur eingeschränkt wahrgenommen wird. Während des Lesens wird ausgewählt, was für die Erreichung und Erhaltung des gewünschten emotionalen Zustandes notwendig ist. Beim Bedürfnis nach Spannung werden dann vorwiegend die Stellen gelesen, an denen die Handlung weiter vorangetrieben wird. Charakter- oder Situationsschilderungen stören bloß oder werden als langweilig empfunden. Die bedingungslose Identifikation mit dem Text aktiviert nur einen Teil des Fiktionalitätsbewusstseins, die unkritische Vorstellung der literarischen Welt in der realen.
Der einzige Modus, beim sich das Fiktionalitätsbewusstsein voll entfalten kann, ist das „ästhetische Lesen" (ebd., 107 ff.). Hier kommt es beim Wirklichkeitsbezug zu einer Perspektivübernahme. Es handelt sich um ein zweckfreies Lesen. Die Texte werden in ihrem Eigenleben (ästhetisch) wahrgenommen. Die Lesenden denken und fühlen sich in die Schreibweise des Autors hinein und setzen sich mit den Bauelementen des Textes auseinander. Die Realität wird verdrängt, aber nicht völlig ausgeblendet wie beim intimen Lesen. Es handelt sich um einen kokonstruktiven Prozess bei dem die literarischen Elemente oder sprachliche Mittel dahingehend hinterfragt werden, wer auf diese Weise mit wem so kommunizieren könnte und wie die Darstellungen in der Wirklichkeit verortet werden könnten. Die inhaltlichen und formalen Angebote des Textes (Themen, Motive, Figuren, Symbole, Erzählstrukturen, Wortwahl etc.) werden „durch- und weitergespielt". „Leser spielen die Literatur als Illusion in die vorgestellte Wirklichkeit ein, um in dieser Simulation die Wahrnehmungs- und Verhaltensmöglichkeiten zu erweitern." (ebd.: 113) Es kann sich dabei auch nur um einzelne Textbestandteile handeln. Eine detaillierte und deskriptive Beschreibung der Authentizität/Nicht-Authentizität, Realitätsnähe/-ferne eines Textes etabliert eine Differenz von Text und Realität, die weder in der einen noch in der anderen Richtung aufgelöst werden muss. Es geht nicht darum, vielleicht aus Angst vor wandelnden Büchern, diese in einer aggressiven Gegenreaktion zu verschlingen,

sondern mit den Büchern zu leben, als Träger eines Symbolsystems, mit dem verschiedene Zugänge zur (vor allem) gegenwärtigen Wirklichkeit erworben werden können und über die es sich lohnt nachzudenken.

Literatur

Biermann, Franziska (2001): Herr Fuchs mag Bücher! Hamburg.
Terry Eagleton (1994): Einführung in die Literaturtheorie. Stuttgart, Weimar.
El Kurdi, Hartmut (2008): Johnny Hübner greift ein. Düsseldorf.
Eliade, Mircea (1957): Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Hamburg.
Ehlich, Konrad (1994): „Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation“. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein internationales Handbuch/Writing and its Use. An international Handbook, 1. Bd. Berlin, S. 18–41.
Fludernik, Monika (2006): Einführung in die Erzähltheorie. Darmstadt.
Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz.
Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): „Schriftlichkeit und Sprache“. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein internationales Handbuch/Writing and its Use. An international Handbook, 1. Bd. Berlin, S. 587–604.
Krah, Hans (2013): „Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“. In: Anita Schilcher, Markus Pissarek (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler, S. 261–287.
Krelle, Michael (2011): „Dimensionen von Gesprächskompetenz. Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht.“ In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Brigit (Hg.). Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern, S. 13–34.
Nünning, Ansgar: „Mimesis des Erzählens. Prolegomena zu einer Wirkungsästhetik, Typologie und Funktionsgeschichte des Akts des Erzählens und der Metanarration.“ In: Jörg Helbig (Hg.): Erzählen und Erzähltheorie im 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilhelm Füger. Heidelberg 2001, 13–47.
Saupe, Anja (2005): „Fiktions-Realitäts-Unterscheidung und Fiktions-Realitäts-Bezug: Was sollen Schüler an fiktionalen Welten lernen?“ In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hg.): Deutschunterricht empirisch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 131–148.
Spinner, Kaspar H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: Praxis Deutsch 200, S. 6–16.
Spinner, Kaspar H. (2010): „Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten“. In: Heidi Rösch (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg, S. 1–18.
Ueding, Gert/Steinbrink, Bernd (1994): Grundriss der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. 3. Auflage. Stuttgart, Weimar
Zipfel, Frank (2001): Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft. Berlin.

Weitere Literaturempfehlungen

Die besprochenen Bücher im Überblick

Biermann, Franziska: Herr Fuchs mag Bücher. München: mixtvision 2015

Byrne, Richard: Hilfe, dieses Buch hat meinen Hund gefressen. Weinheim: Beltz 2014

Gravett, Emily: Achtung, Wolf! Düsseldorf: Sauerländer 2006

Heidelbach, Nikolaus: Ein Buch für Bruno. Weinheim: Beltz 1997

Hörndler, Hannes: Verdammt! Ich bin ein Buch!!! (Und noch dazu ein dämliches!). Westerrönfeld: Leselausverlag 2013

Jeffers, Oliver: Der unglaubliche kleine Bücherfresser (Pop-up). Berlin: Aufbau Verlag 2012

Müller, Jörg: Das Buch im Buch im Buch. Aarau: Patmos 2001

Pauli, Lorenz/Schärer, Kathrin: Pippilothek. Zürich: atlantis 2011

Willems, Mo: Ein Buch über uns. Leipzig: Klett Kinderbuch 2015

Yates, Louise: Von Hunden und Büchern. Hildesheim: Gerstenberg 2010

Weitere Bücher zum Thema Bücher und Lesen:

Agard, John: Buch. Mein Name ist Buch und ich erzähle euch meine Geschichte (Sachbuch). München: Knesebeck 2015

Baltscheit, Martin: Der kleine Herr Paul. London: Bloomsbury 2008.

Biermann, Franziska: Herr Fuchs und der rote Faden. München: mixtvision 2015

Biesen, Koen Van: Mein Nachbar liest ein Buch. München: mixtvision 2014

Dietl, Erhard: Kannst Du schon lesen, Bruno Bär. Ravensburg: Ravensburger 1999.

Funke, Cornelia: Tintenwelt-Trilogie. Hamburg: Carlsen 2011

Hacks, Peter/Ensikat, Klaus: Jules Ratte. Berlin: Eulenspiegel 2015.

Holtei, Christa/Jakobs, Günther: Willkommen in der Bücherei! Stuttgart: Thienemann 2010

Huainigg, Franz-Joseph: Jakob und das rote Buch. Wien: Wiener Dom Verlag

Janosch: Wie der Tiger lesen lernt. München: Bassermann Verlag 2002.

Joyce, William: Die fliegenden Bücher des Mister Morris Lessmore. Bastei Lübbe 2013

Metzmeyer, Catherine/Vanenis, Marc: Zoe & Theo in der Bibliothek. Talisa Verlag 2013 (zweisprachig in mehreren Sprachen)

Mörchen, Roland: Wir gehen in die Bibliothek. Georg Olms 2010 (zweisprachig in mehreren Sprachen)

Napp, Daniel: Das schlaue Buch vom Büchermachen. Gerstenberg 2016

Niffenegger, Audrey: Die Nachtbibliothek. Graf Verlag 2012

Poznanski, Ursula: Buchstaben Dschungel. Wien: Dachs Verlag 2003

Smith, Lane: Das ist ein Buch. München: Carl Hanser 2011

Weitere interessante Bücher zum Thema Fiktion und Metafiktion:

El Kurdi, Hartmut: Johnny Hübner greift ein. Düsseldorf: Sauerländer 2008

Ende, Michael: Die unendliche Geschichte. Stuttgart: Thienemann 2004

Floc'H: Das Leben kann so schön sein. Berlin: Jacoby & Stuart 2015

Friese, Julia/Duda, Christian: Schnipselgestrüpp. Weinheim: Beltz 2013

Macaulay, David: Black and White. New York 1990

Martins, Isabel Minhós/Carvalho, Bernardo P.: Hier kommt keiner durch! Leipzig: Klett Kinderbuch 2016

Moers, Walter: Ensel und Krete. München: Goldmann Verlag 2002

Mohl, Nils: Es war einmal Indianerland. Reinbeck: Rowohlt 2011

Schärer, Kathrin: Johanna im Zug. Zürich: Zürich: atlantis 2009

Schoene, Kerstin: Monster gibt es nicht … . Zürich: Bajazzo 2011

Teich, Karsten: Suchst du Streit? Rostock: Hinstorff 2015

Watt, Mélanie: Chester ist wieder da. Hamburg: Dressler 2012

Watt, Mélanie: Chester. Hamburg: Dressler 2011

Wiesner, David: Die drei Schweine. Hamburg: Aladin 2013

Die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW

Die AJuM steht für Leserförderung und Medienbildung in Kindergarten, Schule, Hochschule u.a.m. Die Aufgabe ist die Beratung von ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur und Medien sowie beim Betrieb von Schulbibliotheken/ -mediotheken. Die AJuM setzt mit ihrer Arbeit die lange Tradition der Vereinigten Jugendschriftenausschüsse seit 1893 fort.

Ziele der AJuM:

Erfolgreiche Leserförderung und Medienbildung in allen Bildungseinrichtungen braucht:

- eine feste Verankerung von Kinder-, Jugendliteratur und -medien in Wissenschaft und Didaktik
- eine feste Verankerung von Kinder-, Jugendliteratur und -medien in der Ausbildung
- eine feste Verankerung von Kinder-, Jugendliteratur und -medien in den Curricula aller Bildungseinrichtungen
- professionell betreute und zielgruppenorientierte Bibliotheken/ Mediotheken an allen Bildungseinrichtungen
- stärkere Vernetzung aller Bildungseinrichtungen mit außerschulischen Literatur- und Medienangeboten für Kinder und Jugendliche

Tätigkeitsfelder der AJuM:

die Datenbank **www.ajum.de** * der LesePeter * das Julim-Journal * die Zeitung kjl&m - forschung.schule.bibliothek * der Heinrich-Wolgast-Preis * die Materialhefte Jugendliteratur und Medien *Seminare und Fortbildungen zu Leser- und Medienbildung *

Informationen zu allen Tätigkeitsfelder der AJuM finden Sie auf folgender Webseite: **www.ajum.de**